

PARTE DIVERSIFICADA DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: que política é essa?

PREREIRA, Maria Zuleide da Costa¹
SOUSA, Jorge Luis Umbelino de²

Recebido em: 28/07/2016 - Alterações recebidas em: 07/12/2016 - Aceito em: 08/12/2016

Resumo: O artigo aponta que a Parte Diversificada (PD), prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), constitui-se em uma política de currículo, ressignificando-se em diferentes processos de luta política pelo currículo desde a década de 1990 aos dias atuais. Inicialmente analisamos as políticas de currículo no terreno da cultura para podermos problematizar a Parte Diversificada dos currículos da educação básica como sendo espaço para se pensar a diferença cultural no contexto da prática. Para além desse caminho, discutimos como os sujeitos enunciam uma parte diversificada dos currículos, por meio de uma análise de instrumentos normativos e textos políticos. Valemos, nesta análise, das perspectivas teórico-analíticas em políticas educacionais de Stephen Ball, bem como dialogamos com categorias culturais de Homi Bhabha. Dessa forma, procuramos defender que a Parte Diversificada se caracteriza como um discurso político com muitas ambivalências existentes, tendo em vista sua significação atrelada a uma Base Nacional Comum, a qual se fundamenta na defesa de um currículo homogêneo com a produção de uma identidade nacional, desfavorecendo a negociação da diferença cultural.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Cultura. Educação Básica.

DIVERSIFIED PART OF CURRICULUM OF BASIC EDUCATION: that policy is that ?

Abstract: The article points out that the Diversified Party (PD), prescribed in the Law of Education Guidelines and Bases (LDB, Law No. 9.394 / 1996), constitutes in a curriculum policy, is giving new meaning in different political struggle processes Curriculum from the 1990s to today. Initially we analyze the curriculum policies in the cultural field in order to discuss the Diversified part of the curricula of basic education as space to think about the cultural differences in the context of practice. Beyond that way, we discussed how the subjects enunciate a diverse part of the curriculum through an analysis of legal instruments and political texts. We are worth in this analysis of theoretical and analytical perspectives on educational policies of Stephen Ball and dialogued with cultural categories of Homi Bhabha. Thus, we seek to defend the Diversified Party is characterized as a political discourse with many existing ambivalences, given its significance linked to a Common National Base, which is based on the defense of a homogeneous curriculum with the production of a national identity, disadvantaging the negotiation of cultural difference.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - Campus I – João Pessoa/PB e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. E-mail: jorgeumbelinosousa@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8980-9302>

² Professora associada IV do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. Pesquisa os seguintes temas: Políticas de currículo, cultura e gênero. E-mail: contato@geppc.org.br, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8980-9302>

Keywords: Curriculum Policy. Culture. Basic education.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere nas discussões contemporâneas em torno de bases e normatividades para os currículos da educação básica no Brasil, uma vez que problematiza a cultura na elaboração de propostas curriculares em âmbito nacional. Para tanto, discute as políticas de currículo como sendo articulações discursivas que tentam fixar o que vem a ser currículo no terreno da cultura dos atores curriculantes.

Sendo assim, a pesquisa também se desenvolve no cenário da abordagem pós-estruturalista, entendendo que os currículos são desterritorializados no cenário de uma sociedade fluida e híbrida que na esteira da globalização desenvolve novas políticas, permeadas por interesses diversos e em relações de poder.

Com base no objeto de estudo proposto, almejamos discutir como vem sendo significado nos discursos políticos no contexto de influência e no contexto de produção do texto o que denominamos de Parte Diversificada, a qual integra uma Base Nacional Comum, proposta nos textos políticos.

Problematizamos a Parte Diversificada dos currículos da educação básica no intuito de tecer algumas interrogações no bojo desse debate, tais como: o que é a parte diversificada? Como se desenvolve? O que dizem os textos políticos?

Nessa perspectiva, destacamos que a relância da análise das políticas de currículo com base na abordagem pós-estruturalista que rompe com concepções estadocêntricas e hierárquicas, discutindo a política educacional em nuances dos seus diferentes contextos de articulação, produção, prática e avaliação, ancorando-nos no entendimento da política como texto e como discurso de diferentes atores.

Nossa pesquisa, portanto, caracteriza-se como qualitativa e toma como instrumentos de análise textos e discursos em torno do objeto de estudo. Preocupa-nos a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Para tanto fazemos uma seleção de textos relevantes para o arcabouço teórico-analítico da pesquisa, analisando desde os instrumentos legais até os textos políticos.

Com essa tarefa e segundo as fontes de informação, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Em um primeiro momento realizamos a tarefa de revisitar a literatura pedagógica sobre a temática em questão, principalmente no que tange às políticas de currículo brasileiras. Em continuidade, propomos uma análise de alguns documentos oficiais e textos políticos para tentar atingir os objetivos propostos, permitindo problematizar a cultura e a diferença cultural nas políticas de currículo, buscando entender os sentidos de parte diversificada dos currículos, refletindo suas características e questionando suas incoerências e ambivalências

Ademais, esta pesquisa apresenta relevância para o campo das reflexões teóricas sobre as políticas de currículo brasileiras por debater a Parte Diversificada dos currículos da educação básica como uma política proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e que se desdobra nas discussões contemporâneas em torno de uma Base Nacional Comum Curricular. Constatamos, portanto, a necessidade de repensarmos uma parte diversificada dos currículos, problematizando-a para enriquecer o debate.

ENTRE-LUGARES DA CULTURA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

As políticas educacionais e mais precisamente as políticas de currículo vão se forjando nas sociedades contemporâneas como lutas políticas que se articulam em arenas de interesses conflitantes, nos quais os atores envolvidos nesses processos buscam significar e hegemonizar discursos em torno de objetivos comuns.

Na sociedade brasileira, um panorama das políticas de currículo que tentam articular bases e normatividades, bem como trazem a cultura na centralidade dessas discussões em torno dos currículos da educação básica, pode ser desenhado a partir da década de 1990. Neste período, as políticas educacionais passam a sofrer influência de agências multilaterais, tais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Consideramos que estas agências exerceram influências sobre o processo de criação de políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Assim, ressaltamos que ao longo da história da educação brasileira, representam-se significações de currículo com base nos contextos histórico, social, cultural e político da sociedade. Diante dessa constatação, percebemos que na década de 1990 o ideário neoliberal abarcou articulações políticas na tentativa de desqualificar o setor público e sobrepôr o setor privado, defendendo um Estado mínimo que garantisse apenas o necessário no tocante as políticas sociais para que o capital privado tivesse produtividade.

As políticas de currículo que emergiram na década de 1990 traziam o propósito de construir uma proposta de currículo nacional em face das relações existentes entre as políticas econômicas e as políticas sociais. Nesse cenário, Peroni (2003, p. 16) infere que

Os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional e para o processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica.

O que percebemos, portanto, é que a educação e o currículo são postos no centro de processos baseados no funcionamento do mercado. Sendo assim, as políticas de currículo vão significando um currículo nacional que tende a ser comum e homogêneo para todas as escolas da educação básica. O que provocaria uma discussão sobre quais concepções de currículo e formação estavam incutidas nessas propostas neoliberais e como seria garantida a autonomia das escolas e professores na elaboração de seus currículos.

Nesse cenário de lutas políticas pelo currículo e, conseqüentemente, pelo conhecimento a ser legitimado, vários autores no Brasil (MACEDO, 2006; SILVA, 2010, dentre outros) desenvolveram estudos tomando como base as interfaces entre currículo e cultura como inquietação às políticas de currículo que partem do pressuposto de uma identidade hegemônica a ser compreendida como nacional e comum.

Essa discussão, permite que adentremos nos interstícios do currículo, entendendo-o como local da cultura e “como redes de significação permeadas por relações de poder, e, em constante processo de deslocamento” (PEREIRA, 2009, p. 170). Para tanto, abordamos a cultura como enunciação, concentrando-se na significação e na institucionalização (BHABHA, 1998). Sendo assim, defendemos que problematizar as relações entre cultura e currículo nos permite inscrever a “possibilidade de outros tempos de significação cultural e outros espaços narrativos” (p. 248).

Com base em nosso entendimento, destacamos a defesa de Silva (2010) em seu livro “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular” de uma concepção de cultura

não-essencialista, entendendo-a como produção de sentido em meio a relações de poder e que produz identidades. Com essa visão, o autor compreende o currículo como artefato cultural que “contribui para formar as identidades sociais que lhe são convenientes” (p. 29).

O que apontamos como sendo uma contribuição importante é que para pensar a questão identidade-diferença-cultura é preciso discutir sua produção como prática cultural. Sendo assim,

O foco na cultura aí também se observa arguindo-a como campo de conflitos e disputas, um território amplo e diverso que precisa ser entendido como tal. Sendo assim, a noção de cultura como formas de ser/estar de sujeitos que articulam as múltiplas dimensões destes e que se expressam e se configuram subjetivamente a partir dessa formação, uma teia complexa de significações cruzadas que se assenta numa concepção discursiva, evidencia a cultura como trabalho de significação, processo marcado pela contingência; ato insurgente de reinvenção criativa que rompe com uma ideia de linearidade sequencial, subvertendo a noção de cultura como tradição e aí conjunto estável, ordenado e modelar (SOARES; FRANGELLA, 2015, p. 570).

Percebemos que muitas aproximações entre currículo e cultura são tecidas nas produções teóricas no campo do currículo no Brasil por meio da teorização política e crítica. Nessa perspectiva, Macedo (2006, p. 287) aponta que “essa aproximação tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo”.

Como constatamos, no campo das políticas, as propostas curriculares surgidas desde a década de 1990, de algum modo trazem a centralidade da cultura, uma vez que termos como multiculturalismo, interculturalismo, pluralidade cultural passaram a se constituir em interesse para os pesquisadores de currículo, assim como também passaram a fazer parte de discursos e práticas dos sujeitos da educação básica.

Sendo assim, antes de buscar compreender como os discursos hibridizados na Parte Diversificada dos currículos da educação básica nos propõem uma forma de lidar com a diferença cultural, faremos um breve apontamento de como estamos concebendo os entre-lugares da cultura nas políticas de currículo.

Com Homi Bhabha, em sua obra “O local da cultura” (1998) muitas categorias como entre-lugares, entre-tempos, hibridismos, estranhamento, identidade intervalar, vidas duplas, dentre outras, vão nos fazendo pensar e problematizar o currículo como local da cultura e, conseqüentemente, a diferença cultural nas tramas e tessituras das políticas de currículo.

Nos entre-lugares da cultura, onde “estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20), forjam-se sujeitos nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.), os quais se constituem como a categoria “entre-lugares” proposta por Homi Bhabha para entender estratégias de representação no interior das comunidades.

Queremos problematizar “os entre-lugares da cultura nas políticas de currículo” com o intuito de interrogar o diálogo ou tradução entre as culturas no currículo que nem sempre pode ser colaborativo, mas também tende a ser profundamente antagônico, conflituoso e até mesmo incomensurável. Pensar como a cultura é significada e se torna um significante importante na articulação de discursos em torno das políticas de currículo, leva-nos a refletir a

negociação como “um processo de tradução e transferência de sentido – cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura” (BHABHA, 1998, p. 53).

Quem são os excedentes que se enunciam nos processos de articulação das políticas de currículo e como se inserem nos deslocamentos culturais? Quais são os entre-lugares da cultura que se manifestam nos contextos da política de currículo? Esses questionamentos nos movimentam a seguir discutindo o currículo como local da cultura e que se torna espaço da diferença cultural em âmbito macro e micro por meio de lutas e interesses políticos.

As políticas de currículo no Brasil, como já apontamos anteriormente, têm buscado, nos últimos anos, defender um discurso hegemônico, apresentando saberes básicos para cada etapa da escolarização, o que torna a cultura como um elemento central e ao mesmo tempo marginal nas discussões sobre um currículo nacional. Com esse princípio, percebemos que a diferença cultural não se apresenta como um fundamento importante para os processos formativos, sendo aglutinada por um comum a todos que se transmuta em único, definindo uma identidade hegemônica. Assim, Soares e Frangella (2015) questionam: um professor que tem sua história reduzida num contexto de unicidade pode fazer do seu fazer curricular um entre-lugar cultural?

Dessa forma, o debate aqui proposto, espraia-se em uma discussão que articula cultura às políticas de currículo e se desenvolve em torno da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada dos currículos da educação básica. Nossa tarefa se pauta por uma política da diferença e questiona bases e normatividades para os currículos, problematizando o lugar da diferença cultural nas políticas de currículo. Em nosso estudo, inferimos que no Brasil a Parte Diversificada (PD) se constitui em uma política que apresenta um *espaço narrativo* para se produzir práticas curriculares com base na *cultura local* por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática.

PARTE DIVERSIFICADA DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: o que as políticas nos enunciam?

Tratar da Parte Diversificada (PD) dos currículos da educação básica se insere em um movimento de discussão em torno de currículos centralmente organizados. Sendo assim, percebemos que seria impossível apontar a Parte Diversificada sem que fizéssemos algumas referências à Base Nacional Comum, a qual se desdobra e se ressignifica nos discursos atuais em torno da expressão Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa discussão que se instaura em vias do debate sobre o currículo nacional, coaduna-se às críticas que comumente temos acompanhado no discurso acadêmico de que os professores não participam do processo de elaboração de propostas curriculares, sendo apenas meros receptores dessas concepções e operadores das mesmas no contexto do currículo em ação na sala de aula.

Macedo (2005) aponta que quanto ao lugar dos professores nas propostas curriculares centralmente organizadas nos anos 1990, podemos pensar dois grupos. No primeiro, “a tarefa de organização curricular é explicitamente assumida pelos organismos centrais de educação” (p.118), enquanto que “do outro lado, poderíamos colocar as propostas curriculares que, mesmo centralmente organizadas, [...] apostaram, em maior ou menor grau, a participação do professor no fazer curricular” (p.118).

A Parte Diversificada vai se constituindo, mediante o debate, em uma possibilidade de Sistemas de Ensino, escolas e professores pensarem os seus currículos sem que hajam decisões curriculares definidas por organismos do Estado em âmbito macro. Diferentemente de outras políticas de currículo, as quais selecionam conhecimentos e saberes a serem

desenvolvidos por meio de experiências nas escolas, a Parte Diversificada não sintetiza conhecimentos, mas é interligada a uma Base Nacional Comum, estando, portanto, à borda do fazer curricular dos sujeitos da escola.

Conquanto, é fato que a Parte Diversificada é espaço para se pensar a cultura local. Mas de que forma? Sendo espaço para a cultura dos sujeitos da escola, a Parte Diversificada também assume a diferença cultural em seu bojo de possibilidades. Entretanto, cabe o seguinte questionamento: na Parte Diversificada, a diferença cultural se torna conteúdo temático ou fundamento para a sua organização?

Nessa perspectiva, pretendemos compreender como os instrumentos normativos e textos políticos significam a Parte Diversificada. Antes, porém, gostaríamos de apontar como compreendemos a diferença cultural, a qual com base em Bhabha (1998) se caracteriza como o processo de enunciação da cultura que não se fundamenta no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade cultural, mas se torna um processo de significação no qual afirmações da cultura ou sobre a cultura vão sendo produzidas.

Por meio de um apontamento que se apresenta temporal apenas a título de organização da análise, refletimos os instrumentos normativos para que sejam compreendidas as concepções de currículo nacional e parte diversificada dos currículos expressas nos discursos proferidos pelo Estado e outras agências acerca dessas políticas.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 preconiza que “ a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 121). Nessa perspectiva, entendemos que o Estado se corresponsabiliza pela garantia do direito de aprender de cada cidadão brasileiro, bem como a garantia de uma formação que atenda a tais princípios constitucionais.

Ainda apontando o que a Constituição Federal de 1988 nos coloca como orientação normativa, ressaltamos o artigo 210, no qual se afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 122).

Notamos, portanto, a tentativa do Estado em obter controle sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas, preocupando-se com uma formação comum por meio de conteúdos mínimos. No texto da Constituição Federal de 1988 ainda não ficam claras algumas concepções de como se articulará essa formação básica comum, mas já acena para a formação do estudante brasileiro atendendo a alguns princípios de uma identidade nacional comum a todos, preocupando-se com “o que aprender”.

Para atender a uma questão didática e facilitar a compreensão sobre como os instrumentos normativos e textos políticos significam bases comuns e a parte diversificada dos currículos, apresentamos um quadro apontando trechos que fazem referência a essas políticas de currículo. No quadro são apresentadas significações postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e pelo texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançado em setembro de 2015.

Quadro 01 - Bases curriculares e parte diversificada dos currículos nos instrumentos legais e textos políticos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)
Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o

ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
Necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 2001, p. 36).
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 04/2010
Art. 14 – A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos.
Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. § 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)
2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Texto Preliminar
A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade da escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 13).

Fonte: elaborado pelos autores.

Como observamos no quadro exposto acima, várias concepções de como se constitui um currículo nacional e uma parte diversificada dos currículos vão sendo expressas nos instrumentos normativos brasileiros e textos oriundos das políticas de currículo. Tomamos como reflexão para este estudo, como a parte diversificada é significada no contexto da produção do texto. Para tanto, recorreremos ao Ciclo de Políticas de Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) para que compreendamos a política de currículo como produção de vários atores políticos e em contextos macro e micropolíticos.

Stephen Ball (1992) e seus colaboradores com a definição de um instrumental teórico-analítico estavam “tentando pensar a política não como documento, ou uma oisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move” (AVELAR, 2016. p.6).

Os autores citados e por meio de suas pesquisas em torno das políticas educacionais na Inglaterra, desenvolveram um ciclo contínuo de políticas constituído, inicialmente, por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Nesta pesquisa, tomamos os dois primeiros contextos para análise da parte diversificada como política de currículo.

Sendo assim, entendemos o contexto de influência como “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse contexto, com base nesta pesquisa, discutimos os interesses que os grupos disputam para influenciar a definição de uma política como parte diversificada dos currículos. Com esse desafio também são apontados os textos que significam a defesa de bases para o currículo nacional, uma vez que a noção de parte diversificada está intimamente ligada à noção de base nacional comum.

Entendendo que os textos políticos representam a política, inferimos a importância de estudar a parte diversificada por meio do contexto da produção de texto. Neste contexto cabe apontar a linguagem do interesse público mais geral, uma vez que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE *et al.* apud MAINARDES, 2006, p. 52). Sendo assim, entendemos que os textos políticos representam a política em arenas de disputas.

No contexto de influência da elaboração dessas políticas de currículo que tendem a fixar sentidos para um currículo nacional estão os discursos globais e internacionais como já foi mencionado nesta pesquisa. No tocante ao contexto da produção de texto, vários grupos disputaram e disputam na elaboração dos textos legais e políticos a significação e hegemonia. Os trechos apresentados no Quadro 01 apontam como os atores políticos envolvidos nesses embates expressam bases curriculares e a parte diversificada dos currículos.

No contexto de produção dos textos das políticas de currículo que apresentam a parte diversificada dos currículos da educação básica, os textos políticos se destinam às secretarias estaduais e municipais de educação, escolas, professores e colegiados escolares com a intenção de fazer com que estes órgãos e atores possam interpretar e traduzir a parte diversificada. Como demonstra Ball, a interpretação consiste em compreender o que a política espera de nós leitores. Enquanto que a tradução “é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas” (AVELAR, 2016, p. 7).

Tomando o ciclo de políticas como referencial teórico-analítico para este estudo, ancoramo-nos na perspectiva pós-estruturalista recorrendo às contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para uma melhor compreensão dos discursos que permeiam/permeam as políticas que apresentam a proposta de uma parte diversificada para os currículos da educação básica.

Com Laclau e Mouffe (2015) entendemos que estes discursos são articulados em torno de pontos nodais que parcialmente fixam sentidos em uma cadeia que entrelaça diferentes significantes. Assumindo “parte diversificada” como um significante que articula discursos em torno de si e que se interliga a outros significantes, tais como “base nacional comum”, dentre outros, entendemos que estes significantes são responsáveis por organizar vários elementos que constituem uma dada formação discursiva em defesa de uma educação de qualidade incutida nos documentos e textos em análise.

O que se constata, neste estudo, é que os discursos em torno das políticas de currículo estão cada vez mais direcionados para a defesa de um currículo comum e nacional. Dessa forma, questionamos: por que uma parte diversificada? O que é? Como se “implementa” essa

política? Esses e outros questionamentos colocam no centro do debate a autonomia das escolas para a elaboração de suas propostas curriculares e a cultura local no currículo escolar.

Sujeitos e redes em seus discursos colocam a necessidade de seguir uma base nacional comum com muita precisão, inclusive as pesquisas em políticas educacionais têm se preocupado em discutir no que se constitui esta base dos currículos (MACEDO, 2014; SOUSA, 2015, dentre outros). Todavia, ressaltamos a necessidade de discutir a parte diversificada, tensionando seus sentidos embalados pelos discursos neoliberais, os quais, por meio de agendas globais, influenciam/influenciaram a produção de texto das políticas que tratam da parte diversificada.

A parte diversificada dos currículos é uma política que se insere na base nacional comum, sendo também normativa e precária no sentido de garantir que as instituições escolares “implementem” suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central. Ao se perceber que a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares, constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum.

Os textos políticos analisados corroboram para que sejam identificados significantes como “diferença” e “cultura” pensados apenas na parte diversificada, a qual deveria ser organizada em temas ou eixos por meio dos sistemas educativos e escolas. Portanto, seria a parte diversificada o lugar para pensar as diferenças culturais, regionais e locais? No tocante ao que enunciam os textos políticos, podemos afirmar que sim, porém, a parte diversificada por não ser “puramente” obrigatória e descritiva acaba não levando em consideração as diferenças culturais no currículo e as comunidades escolares seguem apenas uma base nacional comum, marginalizando a cultura local e suas relações com o conhecimento científico.

Defendemos que a parte diversificada precisa ser estudada no contexto da prática, seguindo o referencial teórico analítico de Stephen Ball e seus colaboradores (1992) para que sejam apresentadas contribuições teóricas e práticas a essa política que se ancora em discursos vazios sobre conhecimento, autonomia curricular e o currículo como local da cultura.

CONSIDERAÇÕES PONTUAIS

O presente trabalho buscou compreender como os textos políticos e instrumentos normativos significam a parte diversificada dos currículos da educação básica, tomando como pressuposto teórico-epistemológico o entendimento do currículo como local da cultura. Para tanto recorreremos ao emprego do referencial teórico-analítico de Stephen Ball para compreender o contexto de produção dos textos das políticas de currículo que, em certa medida, dialogam com os outros dois contextos primordiais do ciclo de políticas, os quais são o contexto de influência e o contexto da prática.

Nossa pesquisa defendeu que o currículo como local da cultura está imbuído em práticas de significação e simbólicas, permeadas por relações de poder e jogos políticos. Sendo assim, desenvolvemos, a partir dos estudos de Homi Bhabha, uma compreensão dos entre-lugares da cultura nas políticas de currículo, problematizando a diferença cultural na parte diversificada.

Constatamos que a parte diversificada dos currículos da educação básica é uma política que se insere nos discursos em torno de uma base nacional comum, permitindo que a escola tenha um espaço para discutir a cultura local. Notamos que a parte diversificada é o espaço para que movimentos sociais e as reivindicações da minoria estejam pontuados, permitindo que haja um diálogo entre conhecimento e cultura.

Todavia, alguns questionamentos se inserem nesse processo de construir problemas em torno das políticas de currículo que tratam da parte diversificada. Por exemplo: a parte diversificada legitimaria a cultura local em projetos educativos? A parte diversificada ao tratar da cultura local, propõe que a escola trate de quais questões culturais? E os professores? Como compreendem a parte diversificada e como a pensam no projeto político pedagógico e em suas práticas? Esses questionamentos nos servem para seguir discutindo a parte diversificada, assim como também o lugar da diferença cultural nas políticas de currículo.

Nosso compromisso em discutir a parte diversificada nos instrumentos normativos e textos políticos possibilitou perceber incoerências e ambivalências ainda presentes nesta política que se torna difícil de interpretação e tradução. Contudo, destacamos que é preciso pensar o currículo como produção cultural sem que se defina uma base composta por conhecimentos científicos e ponha a cultura à parte da política e, conseqüentemente, do currículo.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, nº 24, Argentina, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12/04/2015.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 10 de junho de 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: 2013.
- _____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12/04/2015.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular - Texto preliminar*. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio./ago. 2006.
- _____. Diferença cultural e conhecimento 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: Ideia, 2005.
- _____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12. N. 03, p.1530-1555, out/dez. 2014.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan-zbr. 2006.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.169-184, Jul/Dez 2009.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Maria da Conceição Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia. Micro e macropolíticas de currículo, (des) construção de identidades e produção de diferenças: múltiplas perspectivas de abordagem. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 567-574, set./dez. 2015.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, vol. 8, n. 3, p. 323-334, Setembro a Dezembro de 2015.