

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

Veridiana Xavier Dantas¹

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de nossa dissertação de Mestrado que se desenvolveu no contexto das Políticas Educacionais, a partir da análise do processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB, objetivando analisar o processo político de significação do currículo no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB no período de 2010-2011.

A concretização desse objetivo geral nos fez selecionar algumas fases teórico-metodológicas que passam por três objetivos específicos assim nomeados: compreender as interfaces das políticas educacionais e curriculares, enfatizando as suas relações entre o universalismo e particularismo presentes nos contextos atuais; abstrair nos discursos dos sujeitos (Supervisores Escolares) as significações do currículo no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB e analisar como os sujeitos significaram e ressignificaram os discursos sobre currículo no processo de construção da proposta curricular do referido município.

Os dados da pesquisa foram coletados nas reuniões realizadas para a construção da Proposta Curricular. As reuniões foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e Conselho Municipal de Educação (CME), contando com a representação de um Supervisor Escolar por escola. Assim, tivemos a fala de 28 (vinte e oito) sujeitos enunciadores, sendo 27 (vinte e sete) representantes das escolas e 01 (um) sujeito representando a SME. As reuniões foram gravadas e os discursos dos sujeitos foram transcritos e analisados. Para efeitos de análise, a fala de cada sujeito foi chamada de enunciados dos sujeitos e foi analisada com base na Teoria Social do Discurso (TSD).

A Teoria Social do Discurso fundada por Mouffe e Laclau tem o objetivo de revivificar a ação política mediante o recurso dos conceitos de contingência, antagonismo e hegemonia, ao argumentarem que nenhuma estrutura social é inteiramente fechada; e que o deslocamento é sua característica essencial, sendo o deslocamento que abre caminho para ação social transformadora.

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

¹ Professora Substituta da Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga de Bayeux/PB e Santa Rita/PB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares - GEPPC.

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

Assim, para compreendermos as significações do currículo no processo político de construção da proposta curricular de Bayeux/PB, partimos de três noções fundamentais: a de elemento, a de momento e a de prática articulatória. Essas noções podem ser assim explicitadas:

chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais, na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por constante, nós chamaremos elementos qualquer diferença que seja discursivamente articulada. Estas discussões, para ser corretamente entendidas, requerem três tipos de precisões básicas: no que se refere ao tipo de coerência específica de uma formação discursiva; quanto as dimensões do discursivo, e enquanto a abertura e o fechar que uma formação discursiva apresenta (LACLAU; MOUFFE, 2006, p. 142-143).

Segundo Pinto (1999, p. 6), ao definir o discurso como totalidade estruturada pela prática articulatória, Laclau e Mouffe estariam “assumindo a precariedade da totalidade, sua provisoriidade, e indicando, ao mesmo tempo, que a prática articulatória segue sempre o caminho de ‘construir uma tentativa de dominar o campo da discursividade’”. Para a autora, “os resultados desta trajetória não são possíveis de serem previstos a priori, nem no sentido de alcançar a totalidade, nem, tão pouco, um momento de grande fragmentação”. Assim, “se contingência e articulação são possíveis, isto ocorre porque nenhuma formação discursiva é totalmente saturada e a transformação de elementos em momentos nunca é completa” (LACLAU; MOUFFE, 1985, apud. PINTO, 1999, p. 6).

Com base nesse referencial, a nossa pesquisa desenvolveu-se como análise textual quando nos propomos, num primeiro momento, abstrairmos os discursos dos documentos oficiais nacionais e municipais e, num segundo momento, gravar as interdiscursividades (discursos entre os sujeitos) que aconteceram nas reuniões (prática social) que trataram da construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, para a análise discursiva das falas dos sujeitos. Embora estejam ressaltando de forma estanque o momento de operacionalização da ação discursiva, ressaltamos que na (TSD) a prática discursiva é entendida como uma ação que não diferencia o momento discursivo do não discursivo.

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

Nestas análises discursivas, demos ênfase aos discursos que fixam nas discussões dos momentos de construção da proposta curricular adjetivos polissêmicos significativos para a compreensão dos discursos. Para Laclau e Mouffe (2006, p. 154), é importante destacar que a prática articulatória desses pontos nodais ou adjetivos fixadores está presente no momento da construção, por defender que:

a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que parcialmente fixam sentidos, e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo o discurso pela infinitude do campo da discursividade (ibidem).

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

Durante as reuniões, foram discutidos os fundamentos teórico-metodológicos a serem adotados a partir dos textos oficiais (legislação) e não oficiais (livros e outros materiais) que nortearam a construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB. Dentre os textos oficiais, destacamos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998; 2009; 2010) e a legislação municipal, que fazem parte das leituras, que serviram de embasamento teórico de todos os sujeitos envolvidos na nossa pesquisa.

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

Queremos destacar que o processo de construção da proposta curricular municipal ainda está em andamento, entretanto, encerramos a nossa participação na 5ª reunião, realizadas nos anos de 2010 e 2011, e analisamos a Proposta Curricular para o 1º e 2º anos já concluída.

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

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

Entender as políticas públicas, com recorte nas políticas educacionais, nos faz compreender que as políticas públicas se constituem nas dimensões do político e da política. Entendê-las na sociedade atual requer que façamos uma inter-relação de como o Estado conduz suas concepções acerca do movimento político, fatores caracterizadores da tipificação das políticas públicas. Para, a seguir, compreendermos em que estágio de desenvolvimento político a sociedade, em particular a brasileira, se insere.

Dentro desse contexto, fez-se necessário compreendermos as dimensões do político e da política nas sociedades contemporâneas. Assim, recorreremos aos estudos de Laclau (1996b, 2005), Mouffe (2007) e Laclau e Mouffe (2006) para compreendermos as relações entre o político e a política e interpretarmos os encaminhamentos da educação brasileira, sobretudo, no que concerne à forma como o processo político de significação do currículo está sendo lido e traduzido no contexto das práticas, articulando ao processo de construção da proposta curricular de Bayeux/PB.

Os laços e entrelaços entre o político e a política

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

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

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

Desconstruir o entendimento da passagem da modernidade para a pós-modernidade como um bloco unificado, e que essa passagem seja entendida como uma série de articulações contingentes com um novo olhar com a ampliação dos horizontes nas negociações.

Diante da necessidade de entender os discursos políticos e analisar as novas formas de como essas políticas vem sendo impostas e/ou implantadas, buscamos novos caminhos com a finalidade de desconstruir o que está posto, redirecionar e ampliar os horizontes da localidade em que estamos inseridos com esse objetivo assumimos que nos espaços de discussões e construção das políticas curriculares na necessidade de uma ação coletiva a fim de buscar a melhoria do processo de aprendizado. Essa ação se concretiza na priorização de uma educação universalizante, de qualidade para todos sem, no entanto, perder de vista os traços característicos dos particularismos micro espaços dos diferentes contextos.

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

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

Para Mouffe (2007) o consenso é sem dúvida, necessário, porém deve ser acompanhado de dissenso.

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

Propondo também uma concepção moderna de política, Laclau (1996a) apresenta uma alternativa que supere as polarizações, mostrando que no atual contexto o poder não se constitui em um bloco unificado. A política é o resultado de uma série de articulações contingentes que se originam dos conflitos entre as demandas.

Nessa mesma direção, Mouffe (2007, p. 21-22) propõe uma nova interpretação das dimensões da política e do político, afirmando que para entender o político é preciso entender as questões antagônicas constitutivas deste, as quais se vinculam aos atos de instituição hegemônica. Para a autora, a fronteira entre o social e o político é essencialmente instável e requer deslocamentos e renegociações constantes entre os atores sociais. Assim, nas relações entre Estado, educação e sociedade, o consenso é resultado da negociação dos conflitos e não se dá de forma impositiva, mas sim de forma hegemônica, democrática e como uma questão de identificação. A autora parte das idéias centrais de Schmitt de que “as identidades políticas

consistem em certo tipo de relação nós/eles, a relação amigo/inimigo, que pode surgir a partir de formas muito diversas de relações sociais”. Entretanto, a autora amplia as ideias de Schmitt e desenvolve suas ideias em uma direção diferente, buscando “visualizar outras interpretações da distinção amigo/inimigo, interpretações compatíveis com o pluralismo democrático”. Seu objetivo é destacar o fato de que a produção de uma identidade implica no estabelecimento de uma diferença, que foi se constituindo de forma hierárquica, a partir de relações nós/eles que se converteram em um lócus antagonico.

Para Mouffe (2007) com a mediação do antagonismo, é possível imaginar outros modos políticos de construção do nós/eles. Se fizermos essa opção, o que se coloca como desafio para a política democrática seria a tentativa de impedir o surgimento do antagonismo mediante um modo diferente de estabelecer a relação nós/eles. No entanto, sua análise a leva a concluir que a distinção nós/eles é condição da possibilidade de formação das identidades políticas e que “seria uma ilusão crer no advento de uma sociedade na qual pudera fazer-se erradicar o antagonismo” (MOUFFE, 2007, p 23).

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

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

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

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

Para ela, o modelo adversarial também não pode ser entendido apenas a partir da noção de hegemonia. Apoiando-se nos estudos de Gramsci, Mouffe (2007) entende hegemonia como a tentativa de uma síntese entre os interesses de classes diferentes rearticulados no sentido de constituir uma vontade coletiva. E que é através da ideologia de classe que essa vontade coletiva se dissemina e se transforma em ação social, que por sua vez se transforma em ação política. A posição hegemônica busca o consentimento e o consenso nas questões conflitivas. Entretanto, Mouffe (2007, p. 28) argumenta que o consenso nem

sempre é possível já que ela entende que “que a presença do antagonismo não é eliminada, mas sublimada, para dizê-lo de outra forma”.

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

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

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

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

a especificidade da democracia moderna resiste no reconhecimento e legitimação do conflito e na negativa a supri-lo mediante a imposição de uma ordem autoritária. Ao romper com a representação simbólica da sociedade como corpo orgânico-característica da forma olística de organização – uma sociedade democrática liberal, pluralista não nega a existência de conflitos, se não proporciona as instituições que permitem ser expressados de modo adversarial. É por esta razão que deveríamos duvidar seriamente da atual tendência a celebrar uma política de consenso, que é acompanhada com afirmação que ela tem deslocado a política adversarial de esquerda e direita, supostamente fora de moda (MOUFFE, 2007, p. 37 e 38).

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

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

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

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

Entretanto, para autora

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

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

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

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

Objetivando compreender as dimensões do político e da política voltadas às políticas de currículo, recorreremos a Mouffe (2007) para afirmar que o político e a política são dimensões interligadas a partir de relações de poder negociadas e plurais, e entendermos “que uma negociação agonística pressupõe a diferença e a disputa que, em vez de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença que reconhece a legitimidade da existência do outro” (MACEDO; PEREIRA, 2009, p.126).

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

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

Assim, nos alinhamos com o pensamento de Mouffe (2007), Laclau (1996a,1996b) e outros autores que vem realizando estudos nessa linha de pensamento, como Lopes e Macedo (2002, 2006), Macedo (2004, 2005 e 2006) e Pereira (2009, 2010a), que pensam a relação de poder baseada na relação agonística nas políticas de currículo, pode apresentar-se como um dos possíveis caminhos para pensarmos essas relações. Para Pereira (2010a, p. 169),

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

Assim, percebemos no momento da construção da proposta curricular do município que os sujeitos vêm significando e ressignificando o currículo nos momentos das reuniões. Desse modo, a construção do currículo não é entendida como um processo de fragmentação entre o conhecimento oficial e o conhecimento construído na cotidianidade da escola, mas se aproxima da compreensão de que o currículo é uma política de conhecimento que se constrói em momentos de interação que se completam no momento de construção da proposta curricular que se deu no coletivo pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Currículo e proposta curricular: leituras dos sujeitos enunciadore

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

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

Estudar as políticas de currículo pautando-nos em Laclau (1996a, 1996b, 2000, 2005) e Mouffe (2007) implica entender o conceito de política como prática articulatória, pois para Laclau (2000, p. 61),

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

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

Queremos chamar a atenção para a concepção de Laclau e Mouffe (2006) de que a prática articulatória é entendida não como o conceito de mediação, mas como articulação. Para eles, enquanto a mediação trata de transições lógicas entre teoria, conceito e a realidade, a articulação constitui-se de relações contingentes em que os sentidos são precários e sem literalidade. É nesse sentido que a prática da articulação é entendida e consiste na construção de pontos nodais que fixam significados parcialmente.

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

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

Daí o nosso objetivo de analisar o discurso dos sujeitos durante a elaboração da proposta curricular, buscando entender como estavam significando e ressignificando o currículo. Compreendendo o discurso dos sujeitos na perspectiva de se constituir em uma ação social transformadora, entendemos que ao ressignificarem currículo no contexto de uma prática discursiva articulatória, os sujeitos envolvidos no processo ao buscarem o consenso, mesmo que provisório, visavam à transformação das práticas curriculares nas escolas.

Como afirmamos a nossa análise sobre o processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, teve como finalidade compreender o processo político

de (re)significação do currículo. Para tanto, a coleta de elementos significativos dos discursos enunciados pelos Supervisores Escolares presentes nas reuniões, representando as 27 escolas municipais foram transcritos e codificados.

Os primeiros enunciados destacados para análise referem-se à significação do currículo compreendido como conhecimento/cultura como destacado abaixo:

O currículo é *conhecimento e cultura* de uma nação. (E-01- SE-01)

Currículo é um *conhecimento cultural*. (E-04 – SE-01)

Currículo é um *conhecimento cultural*. (E-04 – SE-01)

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

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

Para os autores, o currículo é compreendido como política cultural, ou seja, um campo de produção de cultura, como um campo contestado, um campo permeado por relações de poder entre grupos que lutam para ver seus conhecimentos, seus valores, suas crenças, enfim, sua cultura significada nesse currículo. Nesse sentido, a significação contempla em parte uma visão mais multifacetada do conhecimento entrelaçado com a cultura.

Dos discursos abstraídos dos sujeitos (Supervisores Escolares) sobre a significação do currículo no âmbito da proposta curricular evidenciou-se uma significação nada polissêmica, mas, uma forma de concepção consensual, ou seja, uma ideia referendada em uma vertente que se assemelha ao pensamento gramsciano que, na visão de Laclau e Mouffe (2006), subverte o antagonismo (conflito), a contingência (circunstancial) e a hegemonia (significante vazio). Os primeiros discursos dos Supervisores Escolares eram muito semelhantes e, a nosso ver, eram discursos essencialistas. Ficou explícita a subversão do antagonismo nessas falas, considerando ser ele (o antagonismo) uma categoria impulsionadora dos debates e capaz de estabelecer nesses discursos a lógica política da diferença e da equivalência proposta por Laclau e Mouffe (2006) que, de fato, poderia ressignificar os discursos presentes construídos nos documentos oficiais e nas falas dos sujeitos no decorrer dessas reuniões.

A participação dos sujeitos enunciadore sob a forma de intervenção política no processo de elaboração da proposta inquietou-nos, porque, seus enunciados reproduziam o discurso dos documentos estudados nas reuniões e não o seu próprio discurso. Segundo

ênfatiza Mouffe (2007), o processo político tem que oferecer formas mais pluralizadas e democráticas para se estabelecer uma relação menos hegemônica que possibilite aos sujeitos enunciativos tecerem uma prática social na contemporaneidade que una as dimensões do político e da política.

No nosso caso, a dimensão do político, enquanto um processo político democrático apresentou-se com um viés autocrático de gestão da escola, fato esse que pareceu inibir e subverter o antagonismo, ou seja, a conflitividade entre os sujeitos enunciativos. Esse entendimento nos leva a compreender

como essas dimensões de político e de política se articulam a partir do pensamento de Mouffe (2007) no campo das políticas curriculares traz a possibilidade de pensar as relações de poder como uma relação de agonismo, ou seja, uma relação que considera os antagonismos (conflitos) de forma adversarial e ponto de partida para a transformação de uma relação de antagonismos em uma relação de agonismos. Isto é, para transformar relações antagônicas em relações agonísticas requer que os debates ofereçam maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possa oferecer diversas formas políticas de identificação coletiva, em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes neste processo de escolha (PEREIRA, 2010a, p.169).

Outra significação de currículo que sobressaiu foi a de currículo como conhecimento que se aprende na escola. Exemplos dessa concepção são as falas dos sujeitos destacadas abaixo:

O currículo é tudo que se dá na escola. (E-02 – SE-02)

Currículo é todo *conhecimento* produzido na escola. (E-08 – SE-0)

Currículo é todo o *conhecimento* aprendido na vida escolar. (E-12 – SE- 01)

Currículo é todo o *conhecimento* que se adquire na escola. (E-19 – SE 01)

É todo o *conhecimento*, é tudo que se aprende na vida escolar. (E- 28- SE 03)

O currículo é um espaço vivo de construção de *conhecimento*. (E- 05- SE 02)

A visão do currículo como conhecimento aprendido na escola traz a ideia de que apenas o conhecimento oficial seria importante. Entretanto, compreendemos que o currículo e as práticas sociais cotidianas se articulam no processo de sua construção e, sobretudo,

ressaltamos que a compreensão de currículo vai além do conhecimento oficial e que a escola precisaria trabalhar no sentido de socializar outras formas de conhecimento.

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

Compreendendo a contingencialidade e precariedade de toda a formação discursiva que impede a completa fixação de sentidos, tomando por base a Teoria Social do Discurso de Laclau e Mouffe (2006), entendemos que os discursos dos sujeitos enunciadorees estão em constante deslocamento, fato que exige uma constante negociação de sentidos. Assim, os discursos dos SE por nós analisados são entendidos como a articulação de toda prática social que estabelece uma relação tal entre os elementos, de modo que a identidade seja modificada como resultado desta prática.

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

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

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

Currículo são as ações *sistematizadas* que norteiam ou regem as atividades pedagógicas. (E 28 - SE 01)

Esse entendimento do currículo como um todo estruturado que o norteia e o diferencia se fez presente, demonstrando que o currículo tem sim um norte sistematizador e, na sua ambiguidade, um norte diferenciador. Entendemos que esse todo estruturado é um ponto positivo, pois para que as discussões voltadas à construção da proposta curricular acontecessem era necessário que os sujeitos buscassem uma perspectiva teórica de análise para o entendimento de currículo. E o ponto diferenciador é que o discurso dos SE sobre currículo é um discurso formado de elementos (diferença) que são diferentes e trazem importantes revelações, considerando que os discursos acima destacados indicam que, mesmo tendo pontos fixadores, ou seja, uma totalidade estruturada, o currículo tem sua dinamicidade provisória que é articulada por elementos diferenciais visando formar os momentos, provisórios.

Analisado esses discursos compreendemos que faltou aos sujeitos enunciadoreis mais clareza de que as questões que envolviam a articulação entre o currículo e o conhecimento tinham um significado importante no processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB. No entanto, percebemos nos discursos dos SE que a articulação durante as discussões se fez presente. Isso significa que as práticas articulatórias são momentos que não se alinham e se originam do discurso.

Para nós a prática articulatória do currículo se dá a partir dos pontos nodais que fixam parcialmente sentido e o caráter parcial dessa fixação promove a abertura do social que é o resultado do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2006). As nossas análises dos discursos dos SE apontaram para um discurso de consenso, como pudemos perceber nas enunciados analisados.

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

Considerações provisórias

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

Os dados da pesquisa indicaram que os sujeitos significaram o currículo como uma das faces da proposta curricular, demarcando que entre elas existem relações de identidade que não se dissociam. Como enfatiza Laclau (1996), as identidades são ao mesmo tempo universalistas e particularistas. Isso, vinculado à temática que discutimos aqui, nos leva a inferir que as políticas educacionais e as políticas curriculares não são cindidas, mas se interconectam complementando-se, como Pereira (2009) destacou em seus textos, sobretudo, nas sociedades ditas atuais.

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

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

Compreendemos que a construção do currículo precisa ocorrer através da prática discursiva articulatória que, no nosso entendimento, é um processo contínuo que se aglutina aos vários discursos que se materializam na prática social através da negociação das relações de poder em um contexto de opções políticas mais plurais.

A completa fixação de sentidos, tomando por base a Teoria Social do Discurso de Laclau e Mouffe (2006), é um processo inacabado, daí entendermos que os discursos dos sujeitos enunciadores estava em constante deslocamento, fato que exige uma constante negociação de sentidos. Assim, os discursos dos sujeitos enunciadores por nós analisados são entendidos como a articulação de toda prática social que estabelece uma relação tal entre os elementos, de modo que a identidade seja modificada como resultado desta prática.

Ao analisarmos os dados produzidos a partir das reuniões, durante o processo de construção da proposta curricular, percebemos que nos enunciados dos sujeitos faltou convencimento de seus discursos e argumentos que pudessem antagonizar a hegemonia dos discursos presentes nos documentos oficiais estudados.

Portanto, acreditamos que os sujeitos que fazem parte dessa construção podem agir com comprometimento em busca da melhoria da educação pública municipal e que ainda pode haver um processo de negociação das relações de poder. Para isso, faz-se necessário que os Supervisores Escolares se envolvam e participem no processo de elaboração e implantação da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

_____. Poder e representação. Revista Estudos Sociedade e Agricultura. p. 07-28, 07, dez, 1996a. Disponível em: <http://biblitecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau>. Acesso em 17/11/2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo discurso e discurso, In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (orgs). Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo. Campinas SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT – Currículo). pp.114-123. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/livrodigital_Amorim2009.pdf. Acesso em 21/11/2010.

_____. Políticas de currículo e as discursividades contemporâneas da emancipação: há possibilidade de pensá-las como hegemonia contingencial? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; BARBOSA, Samara Wanderlei Xavier; DANTAS, Veridiana

Xavier; ALMEIDA, Welita Gomes de (orgs.). Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a.

_____. Currículo e autopoíese. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b. PINTO, Céli Regina Jardim. Notas a propósito de Ernesto Laclau. Revista de Ciencias Sociales, n. 15, DS, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica Montevideo, Uruguay, 1999.

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