

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE DECISÃO CURRICULAR: RESSIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMPINA GRANDE-PB¹

Aldeci Luiz de Oliveira²

Edilazir Lopes da Cunha³

RESUMO: Este trabalho resulta de uma pesquisa que estuda a ressignificação discursiva das políticas de decisão curricular, em escolas do ensino fundamental de Campina Grande-PB. Nessa conjuntura, desenvolvem-se posicionamentos diferenciados acerca da descentralização educacional em processo: ampliação dos espaços democráticos, reforço dos mecanismos de controle performático. Como estudamos significados, fundamentamos a investigação no campo dos estudos culturais e priorizamos autores que abordam democracia e inovações e mudanças sociais e educacionais. Definimos como problema, a significação da descentralização educacional na organização do trabalho escolar e nas decisões e práticas curriculares. Recorremos à análise do discurso, a partir de Fairclough (2001), que concebe o discurso como prática social. Priorizamos o estudo de caso e utilizamos entrevistas semi-estruturadas, para a inserção no empírico. O universo da pesquisa é constituído por escolas das redes estadual e municipal de Campina Grande-PB, selecionadas àquelas que possuem técnicos - gestores e supervisores - em seu quadro funcional e projetos pedagógicos elaborados com a participação dos/as professores/as. Os resultados preliminares das entrevistas realizadas com gestores põem sob questionamento a democracia escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas curriculares. Descentralização. Autonomia. Participação.

POLITICS AND PRACTICES OF CURRICULUM DECISION: NEW MEAN DISCURSIVE IN ELEMENTARY SCHOOL IN CAMPINA GRANDE-PARAÍBA

ABSTRACT: This work results a research studies that examines the discursive new mean of politics decision-making curriculum in elementary schools in Campina Grande, Paraíba. At this circumstance, they develop different positions on the decentralization process in education: expansion of democratic spaces, reinforcement of control mechanisms performer. As we study meanings, we base the inquiry on the field of the cultural studies and prioritize authors who approach social and educational democracy and innovations and changes. We define as a problem, the significance of education decentralization in the organization of school work and decisions and curricular practices. We define the analysis of the speech, from Fairclough (2001), that it conceives the social speech as practical. We prioritize the case study and we use

¹ Pesquisa financiada pela PROPESQ/UEPB (Políticas e Práticas de Decisão Curricular: ressignificação discursiva no Brasil), coordenada pela Profa. Dra. Arlete Pereira Moura – UEPB e proposta por um Grupo de Pesquisa da Universidade do Minho (Braga-Portugal).

² Professora Mestra em Ciências da Sociedade – UEPB.

³ Professora Mestra em Educação – UFPB.

half-structuralized interviews, for the insertion in the empiricist. The research consists of schools from the state and city of Campina Grande, selected those that have technical - managers and supervisors - on its staff and educational projects developed with the participation of the teachers. The preliminary results of the interviews carried through with managers put under questioning the pertaining to school democracy.

KEYWORDS: Curriculum Politics. Decentralization. Autonomy. Participation.

Este trabalho resulta de uma pesquisa¹ que investiga inovações e mudanças produzidas em escolas do ensino fundamental de Campina Grande-PB, em decorrência das políticas de decisão curricular implantadas na atualidade. Atualmente, há entendimentos diferenciados acerca das decisões curriculares em processo. Para o Grupo de Pesquisa da Universidade do Minho (2007, p. 3), o repasse de decisões para “as estruturas regionais e locais, nomeadamente as escolas”, no que se refere ao “planejamento e realização do ensino”, inscreve-se na perspectiva de ampliar o espaço da democracia. Para pesquisadores brasileiros, a excessiva quantidade de projetos e de mecanismos de avaliação, que incidem sobre a escola, revela formas de controle do trabalho docente e dos resultados da aprendizagem.

Não há divergência, no entanto, quanto ao entendimento que as políticas educacionais em processo, decorrem de mudanças resultantes da inserção de novas tecnologias na produção. Essas tecnologias facilitam os intercâmbios de mercadorias e de capitais, aproximam os povos, “flexibilizam” e descentralizam a produção, quebram as fronteiras do Estado nacional e reduzem a sua capacidade de atuação nas políticas sociais. Também, há consenso acerca da fragilidade do Estado e divergência no entendimento que há uma delegação de poder, revelada sob a forma de descentralização. No âmbito da educação, as explicações acerca da fragilidade do Estado nacional revelam-se de forma diferenciada. Para o Grupo da Universidade do Minho (2007), pode significar: incapacidade de gerir e controlar o sistema de ensino, em decorrência das “intensas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que eclodiram nos últimos anos”; incapacidade de compatibilizar os sistemas tradicionais de ensino com as “novas formas e estilos de vida”, que requerem um “alargamento da escolaridade” e um “atendimento à diversidade de públicos”. Nessa perspectiva, colocam-se exigências inovadoras às escolas e desempenhos avaliados em termos de “eficácia”.

Esses argumentos acerca da descentralização respaldam-se na crença de que existe uma democracia em processo. A descentralização “não é insensível a um determinado credo democrático que perpassa as sociedades do final do século”. Ao mesmo tempo, a matriz para a implementação de políticas educativas e curriculares baliza-se “pelos conceitos de autonomia, deliberação, participação, colegialidade e tomadas de decisão constantes e imediatas” (Universidade do Minho, 2007, p. 3).

Estudos realizados no Brasil revelam que a descentralização em processo diferencia-se dos posicionamentos anteriores, em decorrência dos acordos de financiamento da educação. Neste particular, as políticas curriculares e práticas educativas, ao invés de revelarem autonomia e democracia nas escolas, revelam formas de controle da gestão educacional e do trabalho docente.

No entanto, como as referidas investigações desenvolveram-se sob formas de estudos de caso, não podem ser generalizadas. Se a realidade é contraditória, a contradição, também, pode revelar-se nas políticas educacionais. Definimos como problema de investigação, analisar

como a descentralização educacional se revela na organização do trabalho escolar e nas decisões e práticas curriculares. Definimos como objetivos: significar concepções curriculares introduzidas em escolas estaduais e municipais; identificar mudanças e inovações curriculares, assim como o efeito dessas mudanças no trabalho docente.

Fundamentamos a investigação numa abordagem cultural, por trabalharmos com a ressignificação discursiva das políticas educacionais, na atual conjuntura de reformas do Estado, operadas em decorrência das alterações produzidas pela inserção das novas tecnologias na produção.

Compreendemos o currículo como “área contestada” (MOREIRA & SILVA, 2006, p. 21), ou seja, como “arena política”, portanto, como espaço para a identificação dessas mudanças. Esse entendimento nos leva a significar o currículo como política cultural.

Para a explicitação do cultural, recorreremos à abordagem desenvolvida por Canclini (2005, p. 48), a partir de Ortner, que compreende o cultural como “choque de significados nas fronteiras” [...].

Recorreremos à análise do discurso, conforme formulação de Fairclough (2001), que concebe o discurso como prática social. Para o autor (2001, p. 90), o uso do termo discurso pressupõe “o uso de linguagem como prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Em primeiro lugar, o discurso implica uma “forma de ação”, uma forma em que as pessoas agem sobre o mundo e sobre outras pessoas, e como um “modo de representação”. Em segundo lugar, implica uma relação dialética entre discurso e prática social ou, mais precisamente, entre prática social e estrutura social. O autor entende que “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social” [...] ao mesmo tempo em que é socialmente constitutivo.

Para o autor, o discurso contribuiu para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que o moldam e o restringem, ou seja, normas, relações, convenções, identidades e instituições que lhes são subjacentes, e o identifica “como prática social”. Como prática social, o discurso mais do que uma representação do mundo é uma significação do mundo, “constituindo e construindo o mundo em significado”.

Desenvolvemos a pesquisa empírica sob a forma de estudo de caso (MINAYO, 1993) e utilizamos entrevista semi-estruturada para a abordagem dos sujeitos da investigação. O universo da pesquisa é constituído por escolas do ensino fundamental das redes estadual e municipal de Campina Grande, das quais selecionamos 16 escolas⁴ públicas, por se adequarem aos critérios estabelecidos. Para a realização de entrevistas⁵ com 8 técnicos (gestores/as, supervisores pedagógicos) tivemos dificuldades de várias ordens, com destaque especial para a resistência à liberação de informações, talvez, por falta de formação continuada que possibilite a apropriação de conhecimento acerca deste novo paradigma de gestão e das práticas curriculares.

Embora não tenha sido possível transcrever e sistematizar as informações das entrevistas realizadas, diante das dificuldades constatadas para a realização das mesmas, fomos em questionamento a democracia escolar e abrimos espaço para a discussão da “performatividade” do trabalho docente. Para a confrontação de significados diferenciados, recorreremos a autores clássicos nos estudos da democracia (TOCQUEVILLE, s/d; CASTORIADIS, 2007) e a autores que investem na análise das atuais políticas de gerencialismo educacional (BALL, 2006).

⁴ Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome das escolas, endereços e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa não serão mencionados.

⁵ As entrevistas foram realizadas, no período de maio a setembro de 2009.

A obra de Tocqueville (s/d), escrita em 1831 após sua visita aos Estados Unidos, é uma referência clássica para os estudos da democracia. A forma de participação do povo, no governo daquele país, fascina o visitante (s/d, p. 19), tal como o seu discurso revela: “o povo nomeia os que fazem as leis, os que as executam; ele próprio constitui o Júri que pune as infrações da lei [...] É ainda o povo quem dirige, ainda que a forma de governo seja representativa” [...].

Para o autor, a democracia nos Estados Unidos, assim como nas democracias representativas, de todos os países do mundo, [...] “é a maioria que governa em nome do povo. Esta se compõe dos cidadãos pacíficos, que seja por gosto, seja por interesse, desejam sinceramente o bem do país”.

Tocqueville (s/d, p. 134) via, na igualdade de condições dos Estados Unidos, o ator gerador da revolução democrática, no entanto, referia-se à população daquele país, nos seguintes termos: “Descobrimos entre eles [...] três raças naturalmente distintas, e que eu poderia chamar inimigas. A educação, a lei, a origem e até a aparência exterior ergueu entre eles uma barreira quase intransponível; o destino juntou-os sobre o mesmo solo, mas fê-lo sem poder confundir e cada um prosseguiu à parte o seu rumo”.

Embora o autor (s/d, p. 134) reconhecesse as diferenças geradas pela origem, pelos costumes e pela cultura daqueles povos e identificasse uma hierarquia social existente entre eles, parecia naturalizar essas diferenças. “Entre estes homens tão diversos, o primeiro atrai as atenções, o primeiro na inteligência e na felicidade, é o homem branco; o Europeu, o homem por excelência; abaixo dele aparece o Negro e o Índio”.

Tocqueville (s/d, p. 92) considerava a liberdade como princípio básico da democracia: “nada há que produza maiores maravilhas do que a arte de ser livre, mas não há nada mais difícil do que a aprendizagem da liberdade”.

Essas passagens do discurso do autor suscitam as indagações seguintes: como uma hierarquia social tão evidente possibilitaria “liberdade” e “igualdade de condições” ou, mais precisamente, como a desigualdade social possibilitava a manutenção daquela democracia?

Conforme o autor, num governo democrático, a “noção dos direitos políticos espalha-se entre os cidadãos mais simples, assim como a divisão dos bens faz com que o direito de propriedade seja aceito por todos os homens”. Reconhecia a dificuldade de conciliação entre igualdade e democracia. No seu entendimento, a liberdade surge dos conflitos, desenvolve-se através das “discórdias civis” e só no futuro será possível colher “os seus benefícios”.

Para Castoriadis (2007, p. 1), “discutir sobre democracia significa discutir sobre política [...] a política não existe em qualquer lugar, a verdadeira política é a resultante de uma criação histórico-social rara e frágil. O que existe em toda sociedade é o político - a dimensão explícita, implícita ou talvez quase imperceptível - que tem a ver com poder, isto é, com a instância ou as instâncias instituídas, que podem emitir mandatos com autoridade, e que, ao menos, devem incluir sempre, de forma explícita, o que denominamos um poder judicial e um poder de governo”.

Conforme o autor pode existir uma sociedade sem Estado, sem um aparato burocrático, hierarquicamente, organizado, mas uma sociedade sem instituições explícitas de poder é um absurdo; assim como não há o humano sem linguagem e fora da sociedade, pois estas constituem as dimensões de comunicação ‘intersubjetiva’ transmitida historicamente. “O ser-sociedade da sociedade são as instituições e as significações imaginárias sociais que estas instituições encarnam e fazem existir na efetividade social” (CASTORIADIS, 2007, p. 2). São estas significações que atribuem sentido imaginário à vida e às atividades cotidianas da sociedade.

O autor, no entanto, reconhece que a polaridade não está entre indivíduo e sociedade, uma vez que o indivíduo é “fragmento da sociedade e ao mesmo tempo uma miniatura sua [...] senão entre psique e sociedade” (CASTORIADIS, 2007, p. 3). Esta psique deverá submeter-se a uma realidade que lhe é estranha, a princípio, e esta é uma tarefa das instituições, que são mantidas graças a um poder implícito, que funciona como “infrapoder radical”, do qual os indivíduos não escapam. “Desde o nascimento, o sujeito fica coagido em um campo histórico-social e é colocado simultaneamente sob a influência do imaginário coletivo instituinte, da sociedade instituída e da história da qual a dita instituição é seu complemento provisional” (CASTORIADIS, 2007, p. 2-3). A sociedade produz indivíduos que lhe atribuem configuração.

Castoriadis menciona, ainda, que, ao lado e sobre este “infrapoder”, existe um poder explícito, instituído com seus dispositivos particulares e formas específicas de funcionamento e sanções legítimas e aplicações, em casos de transgressões. Este poder torna-se justificável pelos fatores seguintes: 1) o mundo ‘pré-social’ funciona, sempre, como ameaça ao sentido instaurado na sociedade; 2) a psique de cada ser humano nunca está totalmente socializada conforme as exigências das instituições; 3) as instituições contêm, sempre, um impulso direcionado ao futuro; 4) o poder exclui uma codificação preliminar e exaustiva das decisões a tomar (CASTORIADIS, 2007, p. 3).

Para o autor, embora as duas primeiras funções possam estar ausentes na estrutura normativa de algumas sociedades, o mesmo não se pode dizer das duas últimas. No seu entendimento, “o poder explícito é a garantia instituída do monopólio das significações legítimas na sociedade considerada” (CASTORIADIS, 2007, p. 3).

Se o político é tudo aquilo que concerne a este poder explícito, este tipo de instituição cobre quase a totalidade da história humana. No entanto, as sociedades heterônomas, criam as suas próprias instituições e significações, mas ocultam esta autocriação, imputando-as a fontes extras sociais e até sobrenaturais. Embora todas as respostas às perguntas feitas acerca do funcionamento destas sociedades possam ser encontradas nas significações imaginárias, por elas construídas, no entanto estas perguntas “são, mais que proibidas, impossíveis mental e psicicamente para os membros da sociedade” (CASTORIADIS, 2007, p. 3).

O autor menciona dois casos em que esta situação foi rompida: na Grécia antiga e na Europa ocidental. Deduz (CASTORIADIS, 2007, p. 4) que, a possibilidade de romper o sentido da sociedade é uma atividade política que pressupõe a repulsa a toda ‘autoridade’ que não justifique a validade dos seus atos e afirmações; “repulsa das ‘diferenças’ e ‘alteridades’ (hierarquia) preliminares nas posições respectivas dos indivíduos [...] e de todo poder que dê lugar a elas” [...] Significa, também, a abertura da pergunta sobre as boas instituições e sobre a justiça.

Como as instituições dependem da atividade explícita e consciente da coletividade, a política, por sua vez, é uma tarefa que afeta a todos e pressupõe a igualdade de todos de modo a torná-la efetiva; uma tarefa que implicaria em transformação das instituições no sentido da democracia. Para o autor, “a política é a atividade explícita e lúcida que concerne à instauração das instituições desejáveis e a democracia como o regime de autoinstituição explícita e lúcida, tanto como é possível, de instituições sociais que dependem de uma atividade coletiva explícita” (CASTORIADIS, 2007, p. 4). Por considerar este movimento incessante, já que não se trata de uma ‘sociedade perfeita’, mas de uma sociedade justa. Castoriadis denomina este movimento “o projeto de uma sociedade autônoma” que, levado ao seu cumprimento, deve estabelecer uma sociedade democrática.

Como estabelecer relação entre sociedade democrática e educação democrática, no Brasil, quando as reformas educacionais são gestadas fora dos limites do Estado-nação? E como significar a democracia educacional no Brasil, quando as reformas tentam mudar a configuração das práticas escolares?

O discurso relativo à descentralização educacional acompanha as reformas empreendidas pelo Estado brasileiro, sobretudo, nas últimas décadas do século XX. A descentralização, no âmbito escolar, se revelaria sob as formas de autonomia administrativa (Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE), pedagógica (Projeto Pedagógico) e financeira (Plano de Dinheiro Direto na Escola - PDDE).

O PDDE (2006, p. 1.), criado 1995, pelo governo federal, destina-se à transferência de recursos da esfera federal para as unidades de ensino visando ao “atendimento de necessidades imediatas de manutenção e de projetos de iniciativa da unidade escolar”.

O PDE (2006, p. 1) é a referência básica para a organização das ações da escola, incluiria o projeto pedagógico e o cálculo dos recursos financeiros necessários à sua implementação. A sistemática operacional desse plano prevê que, a elaboração do mesmo, definida pela direção escolar, requer o envolvimento e a participação de todos os segmentos da escola.

O Projeto Pedagógico é considerado o documento configurador da identidade escolar. A obrigatoriedade de elaboração de uma proposta pedagógica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que define as incumbências para a organização dos sistemas de ensino: federal, estadual e municipal. Para os estabelecimentos de ensino, a referida Lei (BRASIL, 1996, art. 13, incisos I e II) determina que: “respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino (estes) devem ter a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”, ao mesmo tempo em que os professores deve “participar da elaboração dessa proposta” e elaborar o próprio plano de trabalho conforme a proposta do estabelecimento de ensino.

No entanto, a marcante tendência à incorporação da gerência empresarial à educação parece revelar-se na operacionalização de projetos com prazos definidos para a apresentação de resultados, assim como nos mecanismos de avaliação utilizados para evidenciar o desempenho da escola e o trabalho do professor.

Essa gerência de controle do trabalho docente, Ball (2006, p. 4) denomina “performatividade”. Se a “performatividade” revela-se como “um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações”, como elaborar propostas democráticas, nas escolas? Existe um currículo nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs), que é parâmetro para a avaliação do conhecimento oficial (Prova Brasil). Existem Referenciais Curriculares Nacionais, que são parâmetros para o controle do trabalho docente. Com estas evidências, reafirmamos a nossa tese de investigação: como as políticas curriculares são significadas/interpretadas nas práticas discursivas dos/as docentes?

Consideramos que, no cotidiano escolar, a força do “habitus” e os atos instituídos hibridizam-se e podem gerar inovações e mudanças. Diferentemente da visão estruturalista, que não vê possibilidade de mudanças dos discursos herdados, alinhamo-nos ao pós-estruturalismo, quando acreditamos que novos discursos são gerados e o contato destes com aqueles herdados geram conflitos, algumas vezes reforçando -os, outras vezes, transformando-os.

Neste particular, retomamos uma discussão de Cherryholmes (1993, p. 165) sobre essa diferença. “A política não cria o currículo a partir do nada [...]. O poder cria oportunidades para a fala e o discurso, mas não cria cada uma das categorias do discurso. O problema consiste em determinar como o poder molda o discurso curricular” [...] e por que determinadas abordagens são privilegiadas?

Se os atuais processos de descentralização educacional operam para fortalecer a democracia escolar, o currículo é “projeto social” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 161), dinamizado por processos de construção/desconstrução, na perspectiva de inclusão; portanto, atento às

“culturas, ou as vozes dos grupos sociais minoritários, e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

Mesmo considerando que as políticas de decisão curricular contextualizam-se em diferentes âmbitos da hierarquia educacional, a escola é o espaço, por excelência, das práticas. Na escola, os diferentes textos políticos, apesar do poder discursivo que carregam em si, são significados, conforme as culturas dos atores envolvidos no processo pedagógico. Será possível, então, perceber-se a ordem dos discursos, quando estes são postos em confronto no espaço das práticas. Entendemos que, na escola, confrontam-se discursos curriculares orientados para a “qualidade total,” reforçadores da tradição cultural, e discursos curriculares orientados para a “qualidade social”.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. Disponível em: <http://www.scielo.br.php>. Acesso em: 27/12/2006.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996.

_____.PDE. (Plano de Desenvolvimento da Escola) Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/ed/dic/dicionario.asp?id=282>. Consulta em: 20/5/2008.

_____.PDDE. Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: http://www.fn.de.gov.br/home/dinheiro_direto_escola.html? Consulta em: 20/5/2008.

CANCLINI, Néstor García. Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade. trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. CASTORIADIS, Cornelius. La Democracia como Procedimiento y como Regimen. Disponível em: http://www.Globalizacion.org/biblioteca/Castoriadis_Democracia.htm. Consulta em: 14/4/2007.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós- estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança social; Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TOCQUEVILLE, Alexis de. Da Democracia na América; trad. Maria da Conceição Ferreira da Cunha. Portugal: Rés Ltda, s/d.

Universidade do Minho. Políticas e Práticas de Decisão Curricular. Braga-Portugal: Centro de Investigação em Educação, 2007.