

AS CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA PÓS- ESTRUTURALISTA PARA ANALISAR AS POLÍTICAS CURRICULARES

Talita Vidal Pereira¹

RESUMO: Neste trabalho procuro identificar o cientificismo como marca constituinte do discurso educacional, que favorece e sustenta o processo de naturalização dos conteúdos de ensino. Argumento que esta naturalização constitui e expressa uma dada hegemonia que privilegia um determinado modelo cultural em detrimento de outros possíveis. O trabalho se estrutura em três momentos. No primeiro procuro caracterizar, em linhas gerais, o pós-estruturalismo como modo de pensamento que questiona aspectos centrais do Humanismo e do Renascimento, que se expressam no projeto de modernidade. Depois busco identificar o processo de escolarização, que se desenvolve a partir do século XIX, e se consolida no século XX, como um processo a serviço da propagação do projeto cultural moderno homogeneizador. Neste exercício reflexivo lanço mão da análise dos relatos colhidos durante as entrevistas que realizei com professoras da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro no período em que acontecia a implementação da proposta curricular da rede, a Multieducação (1996). Destes relatos emergiram as questões que motivam minhas reflexões no doutorado, e que têm encontrado no paradigma pós-estruturalista um referencial produtivo para análise.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo- Recontextualização por hibridismo- Identidade e Diferença.

CONTRIBUTIONS OF THE POST-STRUCTURALIST PARADIGM FOR ANALYZING CURRICULUM POLICIES

ABSTRACT: In this paper I identify scientificism as a component of the educational discourse, which favors and sustains the process of naturalization of the contents of teaching. An argument that this naturalization forms and expresses a given hegemony which privileges a certain cultural model in detriment to other possible models. It is based on three moments. In the first I describe, along general lines, post-structuralism as a way of thinking that questions central aspects of Humanism and of the Renaissance, which are expressed in the project of modernity. Then I identify the process of schooling, developed from the 19th century and consolidated in the 20th century, as a process working to disseminate the homogenizing modern cultural project. In this reflexive exercise I analyze accounts reported during interviews I had with teachers of the municipal teaching system of the city of Rio de Janeiro during the period when the system's curricular proposal, Multieducation, was being implemented (1996). Questions arose from those accounts that motivate my reflections during my doctoral studies, which have found in the post-structuralist paradigma a productive reference for .

Keywords: Curriculum - Recontextualization through hybridism – Identity and Difference.

¹ PROPEd-UERJ/Bolsista FAPERJ.

Meus estudos de doutorado são motivados, dentre outros objetivos, pela necessidade de buscar compreender os processos de naturalização dos conteúdos de ensino, que foi uma das questões suscitadas durante o mestrado a partir da análise dos relatos de carreira das professoras que entrevistei (PEREIRA, 1998).

Parto do pressuposto que essa naturalização mascara as disputas existentes no processo de seleção e objetivação dos conteúdos de ensino (SACRISTÁN, 1999) e sustenta a legitimidade dos projetos de mundo vitoriosos nos embates. A naturalização dos conteúdos de ensino constitui e expressa uma dada hegemonia.

Nesta comunicação apresento parte das reflexões que venho desenvolvendo a partir das abordagens pós-estruturalistas. Nela procuro destacar que os textos curriculares, ainda que apresentem uma concepção de conhecimento como construção social, são carregados de ambiguidades e tendem a reforçar uma concepção naturalizada dos conteúdos de ensino. Defendo que esta ambigüidade é constituinte do processo de legitimação do conhecimento científico que se confunde com o processo de consolidação da escola moderna. Dessa forma, procuro identificar o cientificismo como marca constituinte do discurso educacional. Marca em torno da qual se articulam projetos de mundo diferenciados em disputa por hegemonia (LACLAU, 2000).

Caracterizo o cientificismo como uma atitude prática em que a ciência é concebida como fonte do conhecimento verdadeiro e a racionalização total do saber um objetivo a ser perseguido, pois é condição de emancipação humana (JAPIASSU e MARCONDES, 1996).

Estruturo o texto em três momentos. No primeiro procuro caracterizar, em linhas gerais, o pós-estruturalismo como modo de pensamento que questiona aspectos centrais do Humanismo e do Renascimento que se expressam no projeto de modernidade. Depois busco identificar o processo de escolarização, que se desenvolve a partir do século XIX, e se consolida no século XX, como um processo a serviço da propagação do projeto cultural moderno homogeneizador. Nesta identificação procuro também explicitar o cientificismo com marca da modernidade, questionada pelos pós-estruturalistas, e demonstrar como ela permanece presente, ainda que de forma ressignificada, no discurso educacional dominante contemporâneo.

Por fim, busco compreender o discurso educacional dominante como produtor de sentidos que expressam uma lógica cultural considerada como mais adequada ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, sem abandonar uma marca cara da modernidade que contribuiu para a consolidação desta instituição social: o cientificismo, a racionalização das ações e do pensamento humano, a homogeneidade de ritmos e práticas pedagógicas. Interessa compreender esta dinâmica como uma operação discursiva em que se busca fixar alguns sentidos mais adequados ao projeto de sociedade neoliberal que se pretende hegemônico (LACLAU, 2006).

Ao utilizar a designação discurso educacional dominante procuro demarcar que me refiro àqueles discursos que se organizam em torno das orientações das agências de fomento internacionais para as reformas educacionais em diversas partes do mundo, e que se disseminam socialmente ganhando legitimidade, apesar de seu caráter potencialmente colonizador. Busco compreender este movimento de disseminação a partir das contribuições de Bowe et al (1992) e Ball (1994) sobre a circularidade da política educacional. Dessa forma, concebo as políticas educacionais, e os discursos que lhes dão sustentação, como textos produzidos em um processo de disputas e embates, assumindo-os como tentativas provisórias de atribuir um sentido único à política que, no entanto, não conseguem impedir ou limitar a emergência de outros sentidos possíveis. Entendo, pois, que os discursos são constituídos em um processo relacional e que produzem sentidos que não estão dados *a priori*. Os sentidos produzidos por um discurso são sempre contingentes e provisórios (MENDONÇA,

2007), e funcionam de forma a posicionar e reposicionar os sujeitos (LOPES, 2005).

Neste exercício reflexivo lanço mão da análise dos relatos colhidos durante as entrevistas que realizei com professoras da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro no período de 1997/1998, período em que acontecia a implementação da proposta curricular da rede, a Multieducação (1996). Naquele momento meu objetivo era compreender, pela análise dos relatos das professoras, que significados elas estavam atribuindo à proposta (PEREIRA, 1998). O questionamento ao tratamento dado aos conteúdos emergiu desses relatos e desencadeou uma série de reflexões que têm orientado meus estudos e produções no doutorado.

Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento que expressa uma tendência à superação da perspectiva de análise presente no estruturalismo. O termo descreve uma postura filosófica diferente do estruturalismo e, como este não se refere a uma escola de pensamento definida, ao contrário, corporifica diferentes formas de prática crítica, estruturalismo e pós-estruturalismos não podem ser compreendidos como movimentos homogêneos singulares.

O autor também afirma que, mais do que um movimento de contraposição ao estruturalismo, o pós-estruturalismo pode ser entendido como um esforço de radicalização da perspectiva estruturalista que, como método de análise procura investigar as relações existentes entre os elementos que constituem um sistema em transformação, concebe esse conjunto de relações como uma estrutura.

Tanto estruturalistas quanto os pós-estruturalistas entendem a linguagem e a cultura como sistemas simbólicos e nesta perspectiva desenvolveram estratégias de análise de artefatos culturais como textos carregados de sentidos. A realidade é considerada como uma construção social subjetiva. No entanto, diferem na medida em que os estruturalistas afirmam a independência e a superioridade do significante em relação ao significado, e os pós-estruturalistas concebem significante e significado em mútua relação.

Os estruturalistas procuram investigar como determinados significados culturais são produzidos nas inter-relações que se estabelecem em uma estrutura, e como estes significados posicionam os sujeitos. Neste processo os estruturalistas constroem metanarrativas em que pretendem explicar constituição e o funcionamento de uma estrutura, definindo-a em função de conceitos binários como tentativa de eliminar as ambigüidades.

Por sua vez, os pós-estruturalistas questionam a possibilidade de qualquer discurso mestre poder ser “considerado neutro ou que possa representar uma síntese, qualquer discurso que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir entre visões, asserções ou discursos em conflito” (PETERS, 2000, p. 43-44).

É nesta perspectiva que Laclau (1996) afirma a indecidibilidade como característica constitutiva das estruturas. Para o autor as decisões tomadas dentro de uma estrutura não seguem a nenhuma regra pré-estabelecida, ela são sempre contingentes. Assim, esses autores reconhecem a ambigüidade como característica inerente às ações humanas (BAUMAN, 1999, 2005), e negam a possibilidade de existência de um privilégio epistemológico fundamental, como o que é atribuído à ciência, por exemplo.

Uma outra diferenciação importante, que decorre da construção de metanarrativas, diz respeito à centralidade do sujeito. Tanto estruturalistas quanto pós-estruturalistas rejeitam os pressupostos universais da racionalidade e da autonomia que sustentam a concepção de sujeito humanista. Ambos questionam concepções que desconsideram a importância das estruturas sócio-culturais nos processos de formação dos sujeitos. Afirmam a “constituição discursiva do eu (...) e a localização histórica e cultural do

sujeito” (PETERS, 2000, p. 36).

Essa forma de pensar representou uma vigorosa crítica tanto ao sujeito humanista, constituído como indivíduo autônomo, livre e criativo, quanto ao modelo de texto e de interpretação textual que tenha seu centro nesse sujeito, um modelo que vinculava o significado do texto às intenções conscientes de seu suposto autor (idem, p.45).

Mas o pós-estruturalismo radicaliza essa compreensão, pois além de rejeitar uma concepção essencialista de sujeito que, segundo Laclau (1996) está presente no pensamento Iluminista², procura desconstruir a concepção de sujeito centrado, posicionado a partir de determinadas relações estruturais. Para os pós-estruturalistas, ao buscar identificar estruturas universais comuns a todas as culturas, os estruturalistas acabam afirmando a existência de um sujeito universal.

É Laclau (1996) quem observa que este dilema se manifesta no pensamento de Marx quando este propõe o corpo do proletariado como corpo universal, assumindo a existência de um agente privilegiado da história, cujo corpo particular era o veículo de uma universalidade.

O descentramento do sujeito anunciado pelo pós-estruturalismo possibilita pensar nas formas pelas quais múltiplas experiências que são vivenciadas em diferentes contextos e neste movimento vão constituindo identidades que nos definem como sujeitos. Nesta perspectiva, o pós-estruturalismo reafirma a importância da estrutura, não na constituição do Sujeito, mas sim na determinação das diferentes posições de sujeito, que emergem nos momentos de tomada de decisão (LACLAU, 1996).

Para o autor o sujeito passa a ser concebido como resultado de finitudes concretas, que se expressam na multiplicação de novas identidades que são o resultado da dissolução dos lugares antes ocupados pelo sujeito universal.

O cientificismo pode ser caracterizado como um discurso mestre sobre a ciência e as suas possibilidades, e nesta perspectiva é questionado pelos pós-estruturalistas. Por outro lado, várias teorias estruturalistas, como as teorias críticas em educação, por exemplo, expressam marcas do cientificismo que se revelam na crença na capacidade de transformação social pelo conhecimento, concebido como instrumento de emancipação social.

No entanto Laclau (2006) questiona a possibilidade de emancipação. Segundo o autor, o discurso emancipatório constrói seus fundamentos a partir de uma situação de opressão e idealiza uma identidade capaz de trilhar um caminho em direção de sua emancipação, que pressupõe a eliminação do seu pólo antagônico e opressor (MENDONÇA, 2008). Não acontece diferente com o sujeito da modernidade, a diferença está nos significados que os diferentes projetos em disputa na modernidade atribuem ao discurso emancipatório. Este entendimento permite pensar a emancipação como um significante vazio (Laclau, 1996) em torno do qual se articulam diferentes demandas sociais, o que foi essencial para a consolidação da escola como instituição fundamental para propagação e consolidação do projeto de modernidade, pois esta ficou encarregada da formação do sujeito emancipado.

Compreendo a modernidade como um movimento de “ruptura autoconsciente com o velho, o clássico e o tradicional, e uma ênfase concomitante com o novo e no presente” (PETERS, 2000, p. 12). Um “movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico” (p. 13), e que implicou em um projeto social que tinha como pressuposto não apenas na modernização da máquina

² *Iluminismo* é um movimento de ideias que sintetiza diversas tradições filosóficas e correntes intelectuais que tiveram seu apogeu nos séculos XVIII e XIX e que tem seu foco na tendência à racionalidade, própria do pensamento humano (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1995).

estatal, mas também no redimensionamento da própria vida em sociedade fundamentado em uma postura cientificista. No entanto, não se trata de um movimento homogêneo, pelo contrário, diferentes concepções de mundo partilham e expressam o desejo de transformação e procuram construir metanarrativas que emprestam diferentes significados à modernidade, como o liberalismo e do materialismo histórico, por exemplo.

Podemos conceber a modernidade como projeto cultural que se tornou hegemônico se constituindo como universal na medida em que conseguiu articular, em torno de seus princípios, inúmeras demandas diferenciadas (LACLAU, 1996, 1998, 2006), todas buscando, discursivamente, fazer valer os sentidos que, particularmente, atribuem aos princípios gerais.

É nesta perspectiva que busco compreender a escola moderna como instituição responsável pela propagação de um projeto cultural (SACRISTÁN, 1999), em contraposição ao existente que encarnava a tradição de um passado a ser superado.

Antes de prosseguir, é necessário ressaltar que considero que os ideais da modernidade imprimiram características fundamentais à escola e estas persistem até a contemporaneidade, e me permitem pensar em uma escola moderna, mas sem deixar de considerar que se trata de uma generalização.

Retomando a análise, entendo que é possível pensar que o projeto de uma nova sociedade que se gestava sob influência do Iluminismo, pressupunha a formação de um novo sujeito, e o discurso educacional, que deu sustentação à escola moderna, é carregado dessa influência.

A aposta radical no conhecimento científico como elemento propulsor do progresso representado pelo alcance de determinados níveis de desenvolvimento democrático e moral das sociedades é uma marca importante para a compreensão dos processos de organização da escola e dos seus mecanismos de funcionamento, além de oferecer pistas fundamentais para a avaliação do potencial efetivamente inovador das propostas que visam reformar/reestruturar a instituição.

Assim, a consolidação da escola moderna acontece em um contexto em que emergia uma nova visão de mundo fundada na defesa da ciência e da razão, contra a superstição que aprisionava os seres humanos na ignorância, tornando-os presa fácil do autoritarismo. A essa situação de opressão se contrapunha um novo sujeito emancipado cuja formação passava pela apropriação da ciência. “Todos os povos têm direito à ciência. Se o sujeito social já não é o sujeito do saber científico é porque foi impedido nisto pelos padres e tiranos. O direito à ciência deve ser reconquistado” (LYOTARD, 1986, p. 58).

Essa crença na ciência como instrumento de emancipação é reforçada na medida em que o conhecimento científico se constituiu como um tipo de saber capaz de oferecer uma explicação racional e objetiva da realidade, estabelecendo relações universais entre os fenômenos observados e ampliando a capacidade humana para alterar e explorar a natureza (SANTOS, 2008).

A fé *a priori* na ciência vai ser afirmada pelo estruturalismo e questionada pelo pós-estruturalismo que busca investigar os mecanismos pelos quais, no exercício do poder, os saberes são produzidos. Saberes que são concebidos como práticas discursivas

(PETERS, 2000), em sistemas mais ou menos hierarquizados. Essa compreensão permite analisar os processos discursivos operados pela e na modernidade, que procuraram estabelecer uma suposta neutralidade metalinguística em torno do conhecimento científico, e que implicou em determinado modelo de organização da escola orientado para a constituição de uma nova visão de mundo pautada pela racionalidade científica.

Pontuado este aspecto, cabe analisar em que medida o discurso educacional

dominante na contemporaneidade se afasta ou reforça a racionalidade científica.

Experimentamos padrões de desenvolvimento científico e tecnológico nunca antes experimentados pelos seres humanos. Avanços que têm determinado novas formas de perceber o tempo e o espaço alterando os modos de ser e estar no mundo.

As novas tecnologias proporcionam a intensificação dos processos de automação e provocaram profundas alterações nos processos de produção e de consumo determinando a reestruturação da economia. O capital se concentra nas mãos dos grandes conglomerados financeiros que se apropriam dos processos de produção científica direcionando-os segundo seus interesses e concentrando cada vez mais poder. Todas essas transformações passam a determinar novos padrões de qualificação requeridos dos sujeitos, que precisam se adequar, não apenas como mão-de-obra, mas principalmente como consumidores com um perfil mais adequado às novas exigências de mercado.

A nova sociedade do conhecimento (GARCIA CANCLINI, 2005) não pode prescindir da ciência e da tecnologia, principalmente porque sua sustentação depende de sujeitos capazes de, em algum nível, consumi-la. A importância que as tecnologias de informação assumem no contexto de desenvolvimento do projeto neoliberal pode também ser identificada pelo duplo papel que elas cumprem neste processo: são incorporadas como alternativa mais barata para atender às necessidades de formação do consumidor e, ao mesmo tempo, reforçam o discurso que supervaloriza o seu uso o que é fundamental para o processo de reestruturação do capital. A informatização emerge no discurso como a possibilidade de salvação da sociedade.

É nesta perspectiva que afirmo que o discurso educacional dominante se reconfigura de forma a manter o privilégio epistemológico do conhecimento científico. A apropriação da ciência e da tecnologia continua sendo difundida como condição essencial para o desenvolvimento e para superação das desigualdades sociais entre pessoas e países.

A escola é reafirmada como instituição responsável por maiores possibilidades de inclusão no grande mercado globalizado, mas para isso acontecer precisa passar por um processo de reestruturação tornando-se tecnicamente mais eficiente.

O discurso educacional dominante ganha força e se legitima socialmente em torno de um consenso social que associa nível de escolarização com condição de plenitude humana. Os relatos das professoras entrevistadas na pesquisa apresentada acima expressam essa compreensão. Neles, provavelmente influenciadas pelas produções das teorias críticas, as professoras questionam a capacidade da escola real promover a igualdade e a justiça social, mas vislumbram uma escola ideal em que a apropriação do conhecimento se realiza como possibilidade de emancipação. Os conteúdos de ensino não são questionados, pelo contrário, todas as entrevistadas defendem a existência de conteúdos formais que precisam ser ensinados e criticam a Multieducação que, segundo Ângela, professora de Ciências Naturais:

tem que ser um projeto paralelo. O problema é que essas atividades paralelas tomam muito tempo prejudicando a educação formal, da qual eu não abro mão. Eu acho que o conteúdo tem que ser dado. Se o aluno não dominar o conteúdo não tem nem como conversar.

Já para Luciana, professora de Geografia, a proposta reduz os conteúdos e não atende as necessidades de formação dos alunos:

A maior parte dos colegas achou que a Multieducação não leva a nada, pois, a nossa realidade é muito diferente. A escola não pode oferecer só aquilo aos alunos, pois na vida real eles serão cobrados em termos de conteúdos, então o professor tem que dar conteúdos.

Elba, professora de Educação Física tem opinião semelhante, e estabelece relação com a realidade da escola privada em que trabalha:

Acho que o conteúdo deve ser dado. Eu acabo comparando muito com o colégio particular. Lá tem aula sempre e o conteúdo é sempre todo dado. Eu acho que isso é fundamental. Fico preocupada com a forma de falar dos meus alunos, com as dificuldades que eles têm para explicar as coisas, para comunicarem-se.

De forma ambígua, as professoras também afirmam que não têm a pretensão de formar especialistas em suas áreas (História, Matemática, Ciências, Francês) ou atletas como declarou a professora de Educação Física, por isso relatam a preocupação em buscar estratégias para desenvolver os conteúdos de suas disciplinas de forma a torná-los mais significativos para os alunos e alunas (PEREIRA, 1998).

Os relatos expressam uma postura naturalizada dos conteúdos de ensino, que têm origem nos saberes de referência, mas que precisam ser simplificados para que possam ser assimilados pelos alunos (CHERVEL, 1990). No entanto, esta naturalização não é exclusiva das professoras que entrevistei. Ela também está presente em autores críticos como Forquin (2000), por exemplo, que apresentam em suas análises a ideia de que existem conteúdos que, pelo seu valor universal, não poderiam deixar de constar dentre aqueles selecionados para fazer parte dos processos de escolarização. Entendo que ao questionar a existência de qualquer privilégio epistemológico, os pós-estruturalistas oferecem uma perspectiva de análise bastante promissora para investigação dos processos de naturalização dos conteúdos escolares, esforço de reflexão que Apple (2006) procura realizar quando insiste que é necessário indagar a quem interessa e porque interessa ensinar determinados conteúdos em detrimento de outros.

Na Multieducação é anunciada uma concepção de conhecimento como construção social e em função disso são desenvolvidos argumentos e apresentadas propostas de atividades que buscam expressar um texto curricular integrado por uma perspectiva interdisciplinar. No entanto, a apresentação dos elementos de planejamento e execução das atividades pedagógicas obedece à lógica da organização do currículo disciplinar. O núcleo curricular básico da proposta preserva as disciplinas tradicionais³. Essa ambiguidade do texto expressa um processo de recontextualização por hibridismo, em que a força das comunidades disciplinares não pode ser minimizada (LOPES, 1999, 2007), entretanto, interessa aqui indagar em que medida, ao preservar as disciplinas se reforça uma concepção naturalizada dos conteúdos de ensino. A integração curricular proposta no texto privilegia a revisão dos

³ Entendo disciplina escolar como rubrica que classifica as matérias de ensino, e que expressam combinações de saberes e de métodos pedagógicos (CHERVEL, 1990).

métodos pedagógicos sem expressar questionamentos sobre os saberes que devem ser integrados interdisciplinarmente.

A manutenção de uma estrutura curricular disciplinarizada, nos moldes propostos pela Multieducação, expressa um processo de hibridismo que mescla modelos de currículo diferenciados, em que as disciplinas escolares tradicionais são incorporadas como dado inquestionável (GOODSON, 1997), como se elas não fossem produtos de um processo seleção e objetivação cultural resultantes de relações assimétricas de poder (APPLE, 2006).

Não há, como sugere o autor, nenhum questionamento sobre os interesses que determinam quais os conteúdos culturais que devem ser selecionados e objetivados para serem transmitidos pela escola. Concebidas como artefatos culturais, as disciplinas escolares expressam mais do que elementos cognitivos, elas estão carregadas de princípios e valores, estão a serviço de um projeto cultural.

As abordagens pós-estruturalistas permitem radicalizar o questionamento proposto por Apple, na medida em que contribuem para rompermos com a concepção do currículo como texto impositivo. As ambiguidades do texto curricular expressam a saturação de sentidos necessária para que ele possa constituir sua legitimidade social. Neste sentido ele possibilita leituras diferenciadas e dessa forma se constitui em território de luta por fazer valer determinados sentidos possíveis (MACEDO, 2003).

Não acontece de forma diferente com a Multieducação cujo texto foi elaborado em meio a disputas e embates em torno de concepções de mundo e de educação diferenciados (BALL, 1994).

Ela se enquadra como artefato cultural em que se busca forjar novos modos de ser e estar no mundo, mas para se legitimar precisa incorporar significados presentes em discursos classificados como críticos e alternativos que propõem outros modos de ser e estar no mundo. Assim, sua leitura possibilita deslizamentos de sentidos e a proliferação de múltiplos significados. São processos de recontextualização por hibridismo que conferem ambigüidade ao texto curricular possibilitando a produção de consensos capazes de orientar as mudanças para determinadas finalidades (LOPES, 2005).

É também como recontextualização por hibridismo que podemos analisar a incorporação das dimensões cognitivistas presentes na Multieducação e a aplicação de padrões de aferição de desempenho dos alunos como acontece atualmente na rede municipal de ensino com a aplicação bimestral da PROVA RIO⁴, que busca garantir determinados critérios de eficiência baseado em competências.

Para Ramos (2001) o conceito de competências é apropriado, nas políticas curriculares em curso, como mecanismo ideológico que constrói e contribui para a consolidação de uma cultura neoliberal.

Discutindo a centralidade do conceito de competências na reforma curricular da formação de professores no Brasil nos anos de 1999 Dias e Lopes (2003) apontam elementos que podem ser generalizados para as demais propostas curriculares em curso. As autoras afirmam que o conceito de competências não se constitui propriamente em uma inovação, pois pode ser encontrado em diferentes tempos e espaços educacionais. Elas defendem, no entanto, que o conceito é utilizado nas propostas curriculares atuais a partir de um processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1998) de uma matriz norte americana fortemente marcada pelo tecnicismo, tendência pedagógica em que os objetivos da educação se

⁴ Art.2º O nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem (Resolução nº 1014 de 17/03/09, Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 18/03/09).

restringem, fundamentalmente, à formação de indivíduos com habilidades técnicas exigidas pelo mercado, e que teve forte influência nas políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil.

Ainda que a Multieducação não possa ser definida como texto curricular organizado por competências, os critérios de aferição de desempenho dos alunos são fundamentados em determinados descritores que se assemelham às competências, e associados à aplicação de uma prova unificada elaborada pelo órgão central, possibilita um maior controle do tipo de formação que está sendo realizada nas escolas, de forma a garantir um tipo de eficiência curricular que faz do estado o guardião dos direitos em matéria de educação a partir da “criação dos *standards* científicos de medida”

(PACHECO, 2001, p.11). Aqui emerge a questão da homogeneização cultural que passo a abordar.

No contexto da globalização as fronteiras entre culturas e estilos de vida são rompidas e as múltiplas identidades eclodem impedindo o silenciamento das questões que envolvem identidade e diferença (WOODWARD, 2004).

Se por um lado, é preciso levar a cabo um projeto de homogeneização cultural necessária à formação de um mercado global, por outro existem especificidades culturais locais que precisam ser incluídas no mercado, sem necessariamente abrir mão das suas posições de identidade. É nesta perspectiva que Garcia Canclini (2006) define os processos de hibridismo como movimentos de desterritorialização e reterritorialização em que a diferença é transformada no mesmo, ao mesmo tempo em que o mesmo continua sendo percebido como diferença (MACEDO, 2003).

Lançando mão do termo *circularidade entre culturas*, cunhado por Carlo Ginzburg e Bakhtin, Tura (2002) procura compreender como, no interior de uma determinada hierarquia de poderes, múltiplos significados e mensagens emergem no espaço cotidiano fazendo com que o que é central na cultura globalizada precise ser negociado com a cultura local.

Moreira (1996) afirma que nas propostas curriculares em curso no Brasil esse dilema é enfrentado a partir de uma postura assimilacionista em que as demandas que emergem da diversidade cultural são incorporadas em uma lógica em que as diferenças são, ao mesmo tempo em que se procura integrá-las a um determinado projeto cultural privilegiado.

Assim, continuam sendo desconsideradas as formas pelas quais os alunos se situam dentro do espaço escolar, que relações estabelecem entre si e com os demais membros da comunidade escolar, que similaridades/distinções existem entre as relações sociais, as formas de agrupamento, as normas explícitas e implícitas de comportamento estabelecidas no interior da escola e as do seu meio social (BUENO, 2006, p. 111-112).

Esse movimento de homogeneização cultural se expressa na intensificação dos mecanismos de controle que buscam orientar a formação, estabelecendo os padrões de competências a serem alcançados em diferentes níveis de escolaridade e que são avaliados nacionalmente de forma sistemática, como a PROVA RIO. São tentativas de homogeneizar os processos instituídos pelo desenvolvimento técnico- científico em geral e, em especial, pelas tecnologias da informação que comandam a criação de sistemas estandardizados, padrões absolutos de julgamento e preferência estética. É assim que diversos particularismos e regionalismos convivem e entram em conflito com a matriz hegemônica. (TURA, 2002, p. 153-154).

A definição de competência e o estabelecimento dos mesmos padrões de aferição das mesmas expressam um projeto cultural que implica na “produção de significados por meio de sistemas representacionais, em sua conexão com o posicionamento dos sujeitos e com a construção de identidades no interior de sistemas simbólicos” (WOODWARD, 2004, p. 67).

Uma identidade se define por aquilo que ela não é (LACLAU, 1998), por isso sua construção acontece pela demarcação com as diferenças. É essa demarcação que determina o que é, e o que não é legítimo. Dessa forma, o critério de competência se define pela invalidação cultural social e política do outro. No entanto, mais uma vez é Laclau (1996) quem afirma, a negação do outro, antes de significar a sua eliminação, implica em um processo de negociação constante das formas de presenciá-lo, pois, a identidade do outro que corporifica a diferença é constitutiva da própria identidade que se pretende pura.

Para finalizar é preciso ter claro que sem atacar os problemas crônicos da educação brasileira, que tem raízes estruturais no modelo de desenvolvimento, as reformas educacionais tendem a intensificar esses problemas, principalmente porque são elaboradas num contexto de aprofundamento das contradições do próprio modelo de desenvolvimento social e econômico, decorrentes do esvaziamento do papel do Estado como instituição garantidora dos direitos sociais. Sem as mudanças estruturais necessárias, as políticas e os discursos de sustentação das mesmas vão permanecer a serviço do mesmo modelo de desenvolvimento. No mérito, as propostas reconfiguram e mantêm a mesma marca cientificista que foi fundamental para consolidação da escola como produtora e reprodutora de uma dada hegemonia que limita as possibilidades de pensarmos a escola em uma perspectiva que reconhece e acolhe a diversidade humana em uma rede de solidariedade (BHABHA, 2003).

No entanto, essa constatação não deve nos levar a posições derrotistas, que o discurso do pensamento único tenta impor, posto que na tentativa de legitimação, as políticas acabam por incorporar demandas diversificadas. É nesta perspectiva que podem ser pensadas para além de mera imposição do Estado, elas são produzidas em um processo de disputas e embates, e expressam tentativas provisórias de atribuir um sentido único à política que, no entanto não conseguem impedir ou limitar a emergência de outros sentidos possíveis (BOWE et al, 1992; BALL, 1994).

O texto curricular pode, portanto, ser assumido como território da luta política, de disputa de poder, em que é possível imprimir marcas culturais que possam atender às reivindicações populares. A força do potencial transformador da escola é inquestionável, e é esse potencial que faz dela arena de luta por hegemonia (LACLAU, 2006).

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERNSTEIN, BASIL. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1996.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Iluminismo. In: _____. **Dicionário de política**. 8 ed. Brasília: UnB, 1995, p.605-611.

BOWE, Richard et al. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BUENO, José G. Silveira. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise M. de et al. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. São Paulo: Edufes, 2006. p. 105-123.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1990, n. 2, p. 177- 229.

DIAS, Rosane E.; LOPES, Alice C. R. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol. 24, n.85, p. 1155-1177, dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 4 de maio de 2008.

FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade** [online]. 2000, vol.21, n.73, p. 47-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400004&lng=pt&nr=iso&tlng=pt>. Acesso em 21 mar. 2009.

GARCIA CANCLINI, Néstor. Sociedades do conhecimento: a construção intercultural do saber. In: _____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005, p. 225-242.

_____. **Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997. JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo y la cuestion de la identidad. In:

_____. **Emancipación y diferencia**. Lisboa: Difel, 1996, p. 43-119.

_____. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFLE, C. (edit). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 97-136.

_____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciências e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005, p. 50-64. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 30

mar. 2008.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo**, v. 8, n. 1 e 2, , p. 13-30, mar/ago 2003, set/fev 2003/2004.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira.

Ciências Sociais Unisinos, v. 43, n. 03, p. 249-258 set/dez 2007.<
<http://www.ufpel.tche.br/isp/ppgcs/publicacoes/daniel/laclau.pdf> >. Acesso em 24 de novembro de 2009.

_____. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In:

_____; RODRIGUES, Leo Peixoto. (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008, v. 1, p. 53-70. MOREIRA, Antônio Flávio B. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan/jun 1996.

MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico. Secretaria Municipal de Educação/RJ. 1996.

PACHECO, José A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 24, 2001, Caxambu (MG). Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/ts.htm Acesso em 14 jun. 2008.

PEREIRA, Talita Vidal. **Narrativa de professoras: um turbilhão de prismáticos sonhos furta-cores**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 147-206.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TURA, M. de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu; _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.