



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Crizan Sasson Corrêa de Oliveira

Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina.

Concepções de currículo e avaliação:

Diálogos sobre um colégio de excelência.

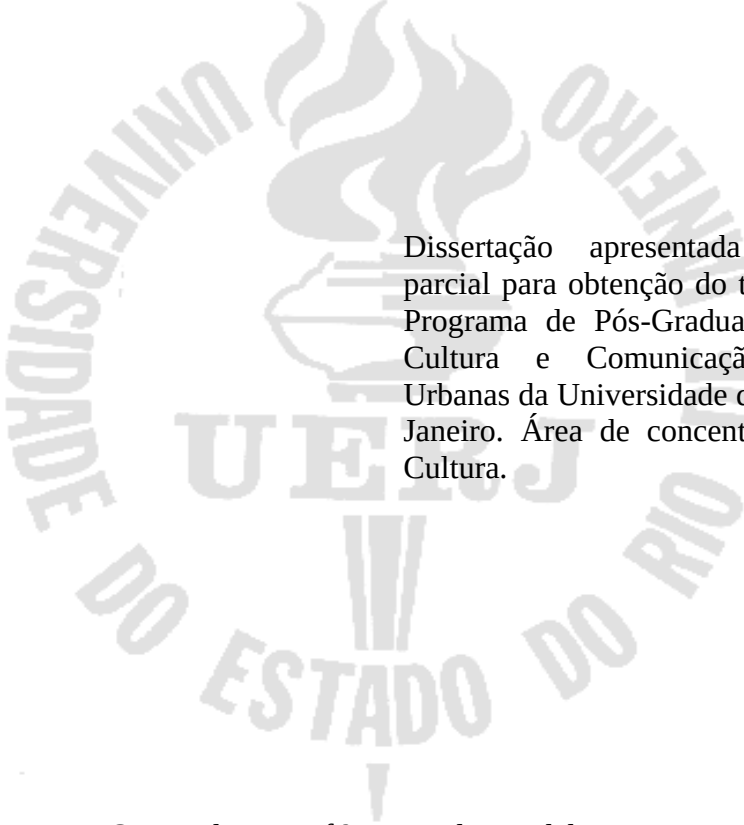
Duque de Caxias
2014

Crizan Sasson Corrêa de Oliveira

Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina.

Concepções de currículo e avaliação:

Diálogos sobre um colégio de excelência.



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira

Co-orientadora: Prof.^a. Dra. Claudia Hernandez Barreiros Sonco

Duque de Caxias

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

O48 Oliveira, Crizan Sasson Corrêa de.
Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina. Concepções de currículo e avaliação: diálogos sobre um colégio de excelência / Crizan Sasson Corrêa de Oliveira – 2014.
110f.

Orientadora: Talita Vidal Pereira.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Escolas públicas – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Currículo - Avaliação - Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 373(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Crizan Sasson Corrêa de Oliveira

Se você não quer faça matrícula no pagou-passou da esquina. Concepções de currículo e avaliação: diálogos sobre um colégio de excelência.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Cultura.

Aprovada em 09 de setembro de 2014

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Talita Vidal Pereira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra Claudia Hernandez Barreiros Sonco (Co-orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2014

A felicidade individual tem de produzir efeitos coletivos; caso contrário, a sociedade será apenas um sonho de predador”.

Daniel Pennac

DEDICATÓRIA

A minha família, plano do Criador, essência da vida e elo que une pessoas pelo sangue, pela dor, mas principalmente pelo amor. Vocês são o que tenho de mais importante. Pai como você me escreveu um dia: “A importância do que você fez, não está no que você faz, mas sim no que te faz importante”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, pela sua misericórdia, graça e sabedoria infinita. Pelos tantos encontros felizes, pela família que tenho e pelas oportunidades imerecidas que Ele me oferece. Tudo o que tenho e sou é graças a Ti!

Sérgio e Márcia, meus grandes pais, amo vocês, obrigada pela perseverança nos momentos difíceis, por nunca poupar esforços para lutar ao meu lado nos diversos desafios que a vida apresenta e, principalmente pela certeza do amor que me encoraja a seguir um caminho honesto e forte pela verdade do que se acredita... Obrigada!

Evelyn, minha irmã querida, agradeço por você existir, ser a mais velha, e desbravar a vida para depois compartilhar comigo suas experiências, com a força de quem ainda tem muito a descobrir. “Vinha” valeu o incentivo, você me mostrou que mesmo quando pareceu que tudo estava perdido existia um Deus que olha para nós.

Minha sobrinha linda e fofa, Júlia, obrigada pelo olhar carinhoso, os beijos para “fortalecer minhas energias” e a compreensão nas minhas ausências nesse caminho.

Samuel, meu amor, agradeço pela força e paciência, me ajudando nos momentos em que duvidei de mim mesma. Não foi fácil, né? Mas nós conseguimos vencer mais essa etapa juntos. Seu apoio fez minha angústia ser aliviada, seu amor e incentivo nessa trajetória foi indescritível. Muito obrigada por acreditar que eu conseguiria, você é maravilhoso.

Talita, minha orientadora, agradeço por ter aceitado o desafio. Obrigada pela confiança em meu trabalho e pela orientação detalhada, assertiva, desafiadora e cuidadosa. És uma pessoa grandiosa, a você todo o meu respeito e admiração. Muito obrigada mesmo!

Cláudia Barreiros, minha co-orientadora e eterna professora, que merece um agradecimento especial pelo incentivo ao meu ingresso na pesquisa em educação como parte do meu projeto de vida. Ver minha trajetória acadêmica é ver você me entregando novos desafios. É ver um acompanhamento que permitiu a estruturação desta pesquisa, e que diretamente contribuíram e contribuem em minha formação. Pessoa fantástica, que doou generosamente sua experiência, através de dias de orientação e diálogo. Obrigada pela indispensável participação!

Prof. Marcelo Andrade, participante da banca examinadora, obrigada pela participação e os desafios lançados a esse período tão importante para mim. Agradeço suas contribuições.

Alessandra, Ana Paula, Jonê, Mônica, Margarida, Roberta, Alice... colegas do grupo de pesquisa, professoras do CAP/UERJ, e principalmente amigas especiais. Obrigada pelas

contribuições diluídas ao longo destas páginas, pelo apoio diário, pelos conselhos teóricos, os “lanchinhos” e as conversas depois das aulas com as crianças, pelos diálogos sobre a pesquisa, pelos livros emprestados (eu vou devolver todos tá), enfim, pela total ajuda, disponibilidade e apoio para a realização deste trabalho.

Agradeço todos àqueles que participaram e contribuíram em minha pesquisa, aos professores, em especial a professora Dinair Leal, do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, ao CAp/UERJ pela abertura e diálogo, aos professores pelas entrevistas, ao Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas (GPFORMADI) pelas parcerias, empréstimos de matérias e espaço. Obrigado a todos, igualmente importantes na conclusão de mais esta etapa.

RESUMO

OLIVEIRA, Crizan Sasson Corrêa de. **Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina**. Concepções de currículo e avaliação: diálogos sobre um colégio de excelência. 2014.110f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

O estudo interroga sobre as articulações entre os sentidos de currículo, avaliação e qualidade que circulam entre os professores no contexto do Colégio de Aplicação da Uerj (CAp/UERJ) e que sustentam a legitimidade da instituição considerada de excelência pelos resultados alcançados pelos seus alunos e tem como objetivo identificar as concepções de conhecimento, de currículo e de avaliação que articulam a produção de sentidos de um ensino de qualidade entre os professores do CAp/UERJ? Dessa forma, utilizando aportes pós-estruturais a pesquisa é realizada a partir da apropriação dos conceitos de discurso e hegemonia desenvolvido por Ernesto Laclau na Teoria do discurso para problematizar os processos de exclusão que resultam na significação de qualidade sustentada por padrões de desempenho *a priori*. Para concretizar o estudo, caracterizado como um Estudo de Caso, foram realizadas entrevistas com oito professores abrangendo todos os segmentos de ensino da instituição. Além dos depoimentos, foram consultados documentos institucionais que permitiram contextualizar e compreender melhor o funcionamento do CAp/UERJ. A Análise de Conteúdo foi a ferramenta utilizada na sistematização, leitura e interpretação do material empírico. É importante destacar que não houve na investigação qualquer pretensão de estabelecer juízos de valor sobre as tensões existentes na instituição acerca das concepções que nela circulam e que as falas dos sujeitos são tomadas como interpretações provisórias que cada entrevistado confere as suas experiências no contexto em que a entrevista acontece. Experiências que, por sua vez, também são reinterpretadas pela pesquisadora. Com o estudo foi possível concluir que a significação do CAp/UERJ como uma escola de excelência é um processo dinâmico em que os professores, juntamente com outros sujeitos sociais, nem sempre diretamente ligados à instituição, lutam por hegemonia em práticas coletivas de produção curricular em meio a conflitos que ultrapassam as fronteiras da escola. Essas práticas predominantemente críticas, são centradas na defesa de um repertório de bens simbólicos que podem até ser transmitidos de formas diferentes, com diversas atividades que contemplem a diversidade da escola, mas é na avaliação que elas realmente se concretizam como críticas ao exigir compreensões semelhantes de sujeitos diferentes, principalmente no anos finais de escolaridade. No entanto, ainda que possam ser consideradas hegemônicas e pareçam persistir há algum tempo, como apontam as análises realizadas, trata-se de uma hegemonia precária que se produz em meio a tensões e conflitos nas práticas curriculares da instituição. Assim a proposta da investigação consiste em desestabilizar hegemonias mais estáveis e seus interesses particulares, “autorizando” que outras hegemonias brotem, promovendo o antagonismo através dos múltiplos discursos.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Avaliação. Qualidade da educação. Educação de excelência.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Crizan Sasson Correa. **If you do not want, do registration in paid-passed the corner.** Curriculum concepts and reviewed dialogues on a school of excellence. 2014.110f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

This study questions the connections between the meanings of curriculum, evaluation, and quality among teachers at Colégio de Aplicação da UERJ, connections which support the renown of the institution, considered excellent due to the results reached by students. The goal is to identify these concepts (knowledge, curriculum, and evaluation) behind the production of meaning in high quality education. The research is based on the concepts of discourse and hegemonies developed by Ernesto Laclau in his theories, problematizing the processes of exclusion that end up in a definition of quality education as based on *a priori* results. To solidify this case study, we did interviews with eight teachers in all areas at CAP/UERJ. Beside these testimonials, we consulted institutional documents to help contextualize and better understand how the school works. Our preferred tool was data analysis, when reading and interpreting the empirical material. It's important to highlight that there was no intention of passing judgment on the conflicts present in that institution when it comes to the ideas circulating inside of it, and that every voice is taken as a temporary interpretation by each interviewed person. Their experiences were not reinterpreted by us. It was possible to conclude that positioning CAP/UERJ as an excellent school is a constant movement in which teachers, along with other social subjects, not always directly linked to that school, fight for power in producing the curriculum, amidst conflicts that go beyond the school walls. The criticism is focused on the defense of a symbolic repertoire which may even be transmitted in different forms, through multiple activities, but are really solidified during evaluations, when they demand equal understanding from different individuals, especially toward the end of the school years. Still, although they may be considered hegemonic and seem to have existed for a while, this is a precarious position of power, happening in between conflicts and tension in the curricular space. So, the purpose of our investigation is shaking the foundations of stable positions of power and their particular interests, "allowing" other positions to rise, creating a division between multiple discourses.

Keywords: Curricular Practice. Evaluation. Quality of education. Excellence in education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Organograma de coordenadorias e departamentos do CAp/ UERJ.....	52
Figura 2-	TURMA A: Trajetória do grupo de alunos concluintes de 2013.....	89
Figura 3-	TURMA B: Trajetória do grupo de alunos concluintes de 2011.....	90
Figura 4-	TURMA C: Trajetória do grupo de alunos concluintes de 2010.....	90

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	REFERENCIAIS TEÓRICOS: DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULOS	22
1.1	Os “rastros” dos enfoques instrumentais e a problematização do que se entende como cultura, sociedade, hegemonia: a incorporação dos enfoques críticos na concepção de currículo.....	23
1.1.1	<u>Perspectiva crítica – sociedade: um todo estruturado/currículo: seleção da cultura.....</u>	25
1.2	Outras concepções de currículo: Sociedades descentradas, significantes vazios e produções culturais para constituição do currículo. (Pensando o currículo como discurso e as práticas curriculares).....	37
2	O CAP/UERJ- A ESCOLA EM QUESTÃO.....	48
2.1	Memória e história	48
2.2	O cenário da pesquisa.....	50
2.2.1	<u>Um olhar sobre o espaço.....</u>	51
2.2.2	<u>Salas de aula, corredores, biblioteca e outros cenários.....</u>	56
2.3	Os protagonistas da pesquisa.....	58
3	AS MARCAS DOS SUJEITOS E OS SENTIDOS CURRICULARES HEGEMÔNICOS NO CAP/UERJ	61
3.1	Articulações e concepções do currículo no CAP/UERJ: a universalidade atribuída ao conhecimento.....	65
3.2	A dinâmica da prática curricular no CAP/UERJ: O desafio na integração dos conhecimentos sistematizados.....	71
3.3	A dinâmica do conteúdo no CAP/UERJ: o conhecimento e os desafios da avaliação na instituição (Pensando êxito e fracasso)	78
3.3.1	<u>Aprovação, reprovação e jubilação no CAP/UERJ: as marcas da qualidade, da equidade e/ou da diferença no êxito e fracasso</u>	85

3.4	Articulações e concepções do currículo no CAp/UERJ: falas que evidenciam compreensões híbridas	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE – Roteiro das entrevistas com os professores	109
	ANEXO – Autorização para uso de imagem/voz institucional de professores / servidores técnico-administrativos participantes da pesquisa	110

INTRODUÇÃO

Desde 2009, faço parte de um grupo de pesquisa no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), inicialmente como bolsista no período da graduação e atualmente como assistente de pesquisa. Durante todo este período pude perceber que as discussões acerca dos processos de avaliação mobilizam a comunidade escolar. Discussões que passam pelos questionamentos aos mecanismos de ingresso na Instituição¹, por sorteio para a comunidade interna e externa e também pelas práticas de avaliação a que os alunos são submetidos ao longo do processo de escolarização e que, apesar de produzirem processos de exclusão, também têm corroborado para o reconhecimento do CAp/UERJ como uma instituição de ensino de excelência.

Na experiência que tive na instituição pude perceber os múltiplos conflitos gerados por essa situação, na medida em que, apesar da

heterogeneidade decorrente do processo de sorteio público, amplia as possibilidades de serem pesquisadas alternativas pedagógicas para enfrentar os desafios de um processo de ensino-aprendizagem efetivamente plural e, portanto, potencializa a experiência do CAp e sua atuação na formação docente. (BARREIROS; COELHO; OLIVEIRA, 2009, p. 4)

Essas práticas avaliativas são motivo de tensão entre o corpo docente e causa impactos nas definições curriculares da escola. Dessa forma, acompanhando as atividades típicas do cotidiano escolar e os movimentos de participação dos docentes nas diferentes atividades que acontecem na instituição como reuniões de pais, conselhos de classe, atendimentos às famílias, diálogos entre os próprios professores e equipes disciplinares, atendimentos a estudantes várias indagações surgiram e orientaram a realização desse estudo em que busco compreender:

Quais as concepções de conhecimento, de currículo e de avaliação que articulam a produção de sentidos de um ensino de qualidade entre os professores do CAp/UERJ?

Considerando que tais questões podem nos ajudar a entender como os sujeitos conferem significados as suas experiências, descrevendo-as e interpretando-as a partir dos

¹ Uma delas consiste numa seleção por sorteio, com 50% das vagas para comunidade interna da UERJ e 50% para a comunidade externa, destinadas ao ingresso de alunos no 1º ano do Ensino Fundamental. Outra forma de ingresso se dá no 6º ano por prova de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, com a mesma distribuição de vagas: 60 no total, 30 para filhas/os de funcionários da UERJ. Com a inclusão de cotas para deficientes, negros e baixa renda no novo edital 2014, o percentual de vagas para sorteios (1º ano) e concursos(6º ano) mudaram completamente segundo a Lei 6434/13 de 15 de abril de 2013.

lugares e papéis que ocupam na instituição e sempre implicadas em relações de poder, a *relevância* deste estudo encontra-se no fato de que a busca pela desejada qualidade do ensino e da educação, muitas vezes tem legitimado processos de exclusão incompatíveis com os ideais democráticos de educação, na medida em que tendem a legitimar o estabelecimento de padrões fixados de desempenho a partir dos quais aqueles que deles se diferenciam passam a ser desqualificados. Nessa perspectiva, situar essa discussão no campo curricular é uma opção que se justifica pelas teorizações que vêm ganhando força nesse campo, a partir de aportes teóricos pós-estruturalistas que nos permitem questionar fixações, padronizações, recorrentes quando se pensa em educação, ainda que justificadas por ideais igualitários.

Entendo que a estrutura do CAP/UERJ, com características universitárias, com departamentos, coordenações, núcleos, direção, centro setorial, vice-reitoria, reitorias, ensino de educação básica, licenciaturas, extensão e pesquisa, essas relações de organização escolar aumentam a complexidade de relações. Por outro lado, a escola, como organização, não existe no vácuo social. Ela não está imune às pressões sociais e no caso do CAP/UERJ, o reconhecimento social como uma instituição de excelência exerce influência nos seus rumos e configura as formas pelas quais os docentes se percebem na instituição. Interessa portanto, investigar de que forma o CAP/UERJ a tem se posicionado de forma a “contribuir para a resolução dos problemas da coletividade ao mesmo tempo que procura internamente construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso” (ESTÊVÃO, 2008, p.509), sem esquecer que, no processo histórico, a escola cultivava “uma velha trajetória de elitismo e exclusões” (LINHARES, 1997, p.6), o que favorece a aceitação das características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços.

A ênfase dada ao individualismo dentro das escolas, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de possibilidades, ou na lógica que todos possuímos os mesmos direitos e, portanto temos as mesmas oportunidades para alcançar o êxito, por vezes justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, conseqüentemente a divisão do trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais. Desta forma, os alunos acabam por não entender o que realmente fazem na escola.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos

processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, coisa a ser transmitida. (DAYRELL, 1999, p.139)

Ninguém pode obrigar alguém a ser um sujeito crítico contra a sua própria vontade, nem mesmo mediante das mais severas ameaças, pela simples razão de que a liberdade é uma das condições da análise crítica. Obedecer a normas, seja por conforto ou temor, é condição suficiente para ser correto (em conformidade com as normas), mas não para ser um sujeito que analisa o seu comportamento. Como afirma Goergen (2007) a ação de pura análise tem como pressuposto a livre escolha do sujeito. E essa condição de sujeito crítico autônomo não existe a princípio, nem pode ser simplesmente transmitida pela educação: é uma condição que é constituída e continuamente fortalecida ao longo de toda a vida.

Logo,

a tarefa de tornar o currículo instituinte envolve desconstruir os discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte. Trata-se, portanto, de um movimento no sentido da desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra-hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las. Tal movimento implica uma ação política [...]. (LOPES; MACEDO, 2011, p.232)

O estudo igualmente tem *relevância* ao focalizar questões presentes na área da educação que apontam para análise dos significados produzidos nos processos políticos que em seus diferentes percursos e contextos constituem discursos e geram consensos aparentes que tendem a dificultar a apreensão da complexidade que caracteriza os espaços escolares. Nessa perspectiva, se associa a outras perspectivas de investigação que buscam problematizar as análises que assumem pretensões totalizantes. Dentre elas as contribuições pós-estruturalistas, em especial a Teoria do discurso formulada por Ernesto Laclau (2011), importante para a sistematização do conceito de hegemonia que utilizo no estudo.

Dessa forma, busco responder as questões que orientam a reflexão sobre as práticas curriculares da instituição:

Discutir as concepções consideradas hegemônicas que fundamentam os sentidos de currículo e de conhecimento, e suas articulações com sentidos de avaliação e de qualidade.

Identificar como professores percebem os sentidos de currículo e de conhecimento nas práticas curriculares do CAp/UERJ.

Analisar como essas práticas sustentam os processos avaliativos do CAp contribuindo para significar a excelência atribuída à instituição.

No desenvolvimento do estudo lanço mão de uma pesquisa qualitativa para buscar entender as relações sociais que mobilizam os integrantes da instituição de ensino, a partir dos

sentidos que eles atribuem as suas práticas. Assim, a reflexão sobre os dados coletados para análise não é realizada tomando-os como fatos, mas como resultado dos sentidos que os sujeitos produzem sobre as suas experiências no momento das entrevistas. Trata-se de uma análise contextual que toma como referência um fenômeno singular e totalmente específico do contexto de estudo, sendo expressão dos significados que cada sujeito confere a realidade vivida nas relações sociais da escola.

A pesquisa qualitativa, tem por finalidade o estudo dessas relações complexas, que neste caso acontecem no interior do CAp/UERJ partindo de concepções de currículo, de conhecimento e de avaliação dos docentes entrevistados, interpretada a partir de um dado contexto. Entendo que a investigação pode ser caracterizada como um Estudo de Caso, na medida em que trata-se da análise de um caso específico, nesse caso uma unidade escolar. Ponte (1994, p.3) apresenta o estudo de caso do seguinte modo:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse.

O Estudo de Caso pode se constituir de um grupo, de uma organização, de uma pessoa, de uma cultura ou de uma forma de comportamento possibilitando o estudo aprofundado enfatizando o contexto em que ocorrem os fenômenos da pesquisa com a garantia de uma investigação com uma larga variedade de subsídios. Assim o pesquisador participa internamente do processo metodológico com a possibilidade de cruzar informações, para aprovação ou rejeição de hipóteses, para a descoberta de novos elementos ou até mesmo para a concepção de novas questões opcionais.

Lüdke e André (1986, p. 17) ainda esclarecem que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Logo em tal estudo é fundamental destacar algumas características referidas pelas autoras como típicas ao estudo de caso e que são importantes para este tipo de investigação qualitativa que visa a compreensão, no grau em que estas podem aparecer envolvidas nos pressupostos do referencial teórico inicial, em qualquer momento da pesquisa apresentando novos elementos e aspectos importantes para a investigação, enfatizam a interpretação em contexto, considerando os aspectos relativos as características da escola, seus recursos humanos e materiais, o meio social em que está inserida, entre outros aspectos e usando uma variedade de fontes de informação,

sendo considerados assim suas múltiplas técnicas de coletas de dados, de forma a representar os diferentes perspectivas vistas e presentes numa situação social, que por vezes chegam a ser até conflitantes. Por fim, os relatos de estudo de caso que utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros métodos de investigação e/ou pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa pressupõe a constante reformulação dos seus pressupostos, entendendo que o conhecimento nunca está pronto, os fatores externos que auxiliam na explicação da problemática estudada e a visão de interpretação compreendida sobre o determinado objeto é percebida levando em conta o contexto em que acontece, sendo estas características que apontam para o estudo de caso que será desenvolvido em seu aspecto abrangente, mas também integrador que o faz único em meu cenário de análise.

Minha preocupação retrata desta maneira a complexidade de um caso particular, focalizando a questão em seu aspecto total, usando através de algumas diferentes técnicas de coletas de informações dados que serão colhidos em situações diversas com tipos diferentes de sujeitos. Dessa forma a pesquisa traz a articulação dos diferentes tipos de conhecimentos e subsídios oriundos dessas fontes.

Finalmente o estudo de caso apresenta seu início em fase exploratória sobre a busca da temática que será abordada através da definição mais precisa do objeto, as questões de pesquisa que foram levantadas e as formas de obter o contato com o campo envolvendo assim as fontes que servirão como dados. Vale lembrar que a proposta e preocupação com o estudo não intenciona predeterminar nenhum posicionamento, mas orientar os contornos da questão estudada.

Não assumo as informações coletadas como sequenciais ou lineares, pelo contrário, entendo que existe uma superposição entre elas sem precisar um instante específico de separação já que “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empiria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Assim a pesquisa tem por natureza certa interatividade como característica do objeto de investigação, e por consequência desta capacidade humana de interação são adotadas algumas técnicas para coletas de dados. Nesse estudo privilegiei as entrevistas semiestruturadas. Por outro lado, para contextualizar o caso, faço também a análise de alguns documentos que orientam as práticas curriculares e avaliativas da escola.

Reconheço que existem distintas alternativas de análise da escola e que há estudos centrados na questão do currículo que fornecem diversas possibilidades, minha opção foi desenvolver uma pesquisa centrada na compreensão e interpretação do que acontece no

âmbito das práticas curriculares e avaliativas no CAP/UERJ, investigando as articulações entre sentidos de avaliação e de qualidade. Nessa perspectiva busco as contribuições de Lopes (1999; 2004; 2006), Macedo (2004; 2005; 2009; 2012) e Lopes e Macedo (2011) que, a partir de aportes pós-estruturalistas e pós-estruturais tem procurado problematizar as formas de pensar o currículo e o conhecimento que sustentam o discurso educacional.

No estudo também foi importante a consulta aos documentos curriculares da instituição, tais como: leis e regulamentos da instituição, normas, pareceres, memorandos, circulares, diretrizes, arquivos escolares, atas de reuniões, cartazes, avisos e ofícios, entre outros apresentei algumas afirmações e declarações obtidas, como instrumento de complementação, procurando analisá-los na perspectiva de ampliar, obter ou aprofundar informações que serviram como base nas interpretações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A leitura desses documentos foi importante para a condução das entrevistas individuais, técnica utilizada em pesquisas qualitativas, conhecida como o ato de obter informações através do diálogo para capturar do entrevistado seus estados subjetivos, seu posicionamento sobre a perspectiva da prática curricular da instituição com reagrupamento de características e elementos visuais e verbais. A entrevista apresentou características semiestruturadas e aconteceu com professores de diversos segmentos de ensino, fazendo um elo com os diferentes sistemas descritivos de transcrição e interpretação.

Ao final dos encontros com cada entrevistado foi elaborado um programa, traçando as falas dos participantes, que consistiu na apresentação das ideias articuladas e defendidas pelos professores entrevistados estruturando as respostas expostas como forma de análise das informações obtidas através das entrevistas.

Logo, as entrevistas apresentaram como principal finalidade o registro das preferências, prioridades, proposições e ideias dos professores em relação as possibilidades, potencialidades e características da prática curricular existente no CAP/UERJ.

Participantes da pesquisa: Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), localizado no Rio Comprido, Rio de Janeiro. A coleta de dados aconteceu em 2013 e início de 2014, e em todas as etapas o público alvo contemplou professores dos anos de escolaridade que atualmente faziam parte dos seguintes segmentos: o último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), o último ano dos anos finais do Ensino Fundamental (9ºano) e os anos finais do Ensino Médio (3º ano).

Acredito que a diversidade de escolha dos seguimentos enriqueceu a pesquisa, devido as diferentes trajetórias que cada grupo selecionado viveu na instituição, com tempos de participação e convívio no CAP/UERJ diferenciados, e com os distintos acompanhamentos e experiências vividas pelos professores, seja nas expectativas dos anos iniciais na escola, na permanência dos estudos ou no final da trajetória dos alunos dentro da instituição, apresentando assim a concepção de currículo por variados integrantes com diferentes olhares.

Os encontros realizados na escola aconteceram em parceria do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo Narrativas de Professoras, Currículos e Culturas (GPFORMADI) solicitando o espaço do grupo de pesquisa para a coleta de dados, participação de bolsistas, indicação de professores com disponibilidade de tempo e auxílio nos estudos.

Na entrevista, os professores reservaram tempo e a disponibilidade, apresentando um caráter interativo, que permitiu conhecer o ponto de vista dos entrevistados junto à apreensão imediata das informações desejadas². A seleção dos docentes entrevistados buscou pessoas que poderiam falar pela instituição, por isso foram necessários os seguintes critérios para a participação:

- Ter no mínimo 10 anos de experiência na instituição;
- Mostrar disponibilidade para participar da entrevista;

A escolha atendeu professores de cada etapa da educação básica contemplada pela instituição (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º de Ensino Médio), sendo 1 professor de cada etapa participante de alguma chefia de departamentos da instituição, num total de 9 professores que participaram das entrevistas, ou seja:

2 professoras que lecionam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;

2 professores e 1 professor participante de qualquer Chefia de Departamentos de uma das disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;

2 professores e 1 professor participante de qualquer Chefia de Departamentos de uma das disciplinas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio;

² O roteiro inicial das entrevistas encontra-se no apêndice. Vale esclarecer que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, e que ao decorrer dos diálogos novas perguntas foram levantadas dando ao roteiro um caráter semiestruturado.

O trabalho de tratamento e análise das informações aconteceu de posse do material coletado nas entrevistas que aconteceram nos espaços e relações da pesquisa na instituição.³ Este momento corresponde então na extração das informações recolhidas e os seus cruzamentos com o referencial teórico desenvolvido. A análise foi feita através da Análise de Conteúdo, que me permitiu estabelecer conclusões baseadas em forma de narrativa que pretendo tornar compreensível e esclarecedora para o leitor dos diferentes momentos da pesquisa ao disponibilizar o resultado final deste estudo. Vale ressaltar também que a análise das informações está diretamente relacionada com as questões levantadas e constituídas no início do estudo.

A análise de conteúdo tem a função de ampliar as possibilidades de discussão partindo da riqueza de dados encontrados na aplicação e resultado dos questionários, proporcionando assim um cruzamento de dados quantitativos e qualitativos partindo dessas respostas iniciei o mapeamento das possíveis contribuições para as concepções de currículo criando assim as primeiras categorias de análise. Cabe dizer que, como parti de um “universo de documentos de análise” (BARDIN, 2009, p.122), usei o processo de explicitação, estruturação e esclarecimento do conteúdo das mensagens, promovidas pela análise das entrevistas parti das três etapas da análise de informação que constitui a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo “observa com interesse as tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e base de dados, etc.” (BARDIN, 2009, p.27).

Capelle (2003) define essas três etapas como: a pré-análise, que consiste na estruturação das ideias e na escolha das estratégias de análise dos dados de forma a dialogar com as hipóteses e objetivos iniciais alcançando indicadores que orientam a interpretação final da pesquisa. A segunda etapa é a de exploração do material: trata-se da formulação de regras para alcançar o núcleo de compreensão do questionário, com a tabulação dos dados, classificações e dos recortes das respostas apresentadas. Por fim, a última etapa se refere ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação: “nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas” (CAPELLE, 2003, p.6).

A análise de conteúdo caracteriza-se também pelas técnicas com o código ou suporte linguístico escrito, com itens numerados e respondidos de forma individual, com a aplicação

³ O nome da escola, as informações apresentadas, o uso de voz e documentos empregados seguiram as orientações da Coordenação do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração- NEPE e receberam aprovação da comissão de autorização de pesquisa do CAP/UERJ. (Modelo de autorização de voz/imagem da instituição consta do Anexo)

de análise da informação que se iniciou com a organização do material colhido a partir das entrevistas e dos documentos consultados.

Nessa perspectiva, as entrevistas com os professores propiciaram a presente interpretação sobre as práticas curriculares e avaliativas e os níveis de negociação de sentidos que cada entrevistado estabelece ao narrar as suas experiências, tornando a pesquisa mais profunda e rica pelas suas características linguísticas, textuais, expressivas e reflexivas.

A dissertação está organizada em três capítulos nos quais apresento discussões mais abrangentes acerca do contexto em que as práticas curriculares e avaliativas ocorrem e seus usos e significados. Orientada pela teoria, exponho a análise dos dados da pesquisa e as principais conclusões a que pude chegar.

No primeiro capítulo intitulado *Referenciais teóricos: diálogos sobre currículos* - apresento uma breve discussão sobre as concepções de currículo que orientam minha investigação, para auxiliar na busca pelos achados da pesquisa de campo motivada por meus interesses e inquietações e fundamentar a análise dos mesmos. Na primeira seção, exponho os rastros de enfoques críticos que justificam a concepção de currículo como seleção contestada de uma cultura mais ampla, em uma sociedade considerada como um todo estruturado, que vincula a ideia de currículo como seleção de conteúdos, e como tal compreensão apresenta vínculos entre currículo e ensino. Discuto e proponho o questionamento desse enfoque, a partir do desenvolvimento de outras formas de conceber o currículo. Apresento a concepção de currículo como processo de produção cultural no âmbito de lutas políticas em uma sociedade descentrada, compreendida no campo de relações desestruturadas, e assim, encaro as políticas como passíveis de serem produzidas em diferentes contextos por diferentes sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

No segundo capítulo, *O CAP/UERJ- A escola em questão* – apresento o *lócus* de pesquisa, contextualizando-o a partir dos movimentos de constâncias e movimentos, estabilidades e mudanças que representam articulações de sentidos que articularam e continuam articulando a instituição como sendo de reconhecida excelência. Procuro também descrever o panorama da instituição, ou seja, o espaço físico propriamente dito e outras informações que o integram. Analiso as particularidades que configuram e atribuem identidade a instituição, quem são os participantes e sujeitos da pesquisa e sua plural integração e interpretação da escola.

No terceiro capítulo *As marcas dos sujeitos e os sentidos curriculares hegemônicos no CAP/UERJ* apresento a análise dos dados da pesquisa. Discuto como as concepções de conhecimento, de currículo e de avaliação se articulam no cotidiano da instituição, na

perspectiva dos docentes entrevistados. Problemático suas falas procurando cotejar com as informações colhidas em registros institucionais que relatam situações cotidianas, em deliberações oficiais que ajudam a compreender as tensões e os conflitos existentes.

Por fim, concluo pondo em relevo a discussão e problematização da diferença, ao apresentar as tentativas e/ou reivindicações dos sujeitos em busca de posicionamentos em um mundo fluido e em constante transformação (BAUMAN, 1998), através dos discursos que trazem à cena fortes perspectivas essencialistas por alguns e a singularidade da produção curricular provisória por outros.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS: DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO

Apresento nesse capítulo algumas referências de teóricos que empreguei para orientar minha investigação, para auxiliar na busca pelos achados da pesquisa de campo motivada por meus interesses e inquietações e fundamentar a análise dos mesmos. Sendo assim, tais referenciais, além de trazer contribuições para superar a mera descrição teórica fortalecendo a escrita desta “caminhada”, me ajudaram a vincular o material empírico com as análises e interpretações focadas nos meus objetivos de estudo. A reflexão em diálogo com os referenciais aconteceu em todo o processo, mas é aqui, neste capítulo, que elegi anunciar os temas mais significativos que sustentam os demais capítulos, sem a pretensão de esgotar a apresentação e/ou a reflexão acerca desses referenciais e seus eixos de discussão durante toda a escrita.

Na primeira seção, procuro fazer face ao que entendo ser um limitador nas análises das práticas curriculares, apresentando a compreensão que me parece ser hegemônica de currículo, a partir da inserção da perspectiva crítica (YOUNG, 1986; APPLE, 1989; APPLE; KING, 1989; WILLIAMS, 1984; MOREIRA; SILVA, 2000). Exponho os rastros de enfoques críticos que justificam a concepção de currículo como seleção contestada de uma cultura mais ampla, em uma sociedade considerada como um todo estruturado, que vincula a ideia de currículo como seleção de conteúdos, e como tal compreensão apresenta vínculos entre currículo e ensino. Nesse enfoque teórico, determinado discurso sobre avaliação é construído, e conectado à ideia de êxito e fracasso (PERRENOUD, 1999), localizo brevemente tal discurso avaliativo e, apresento sua articulação com o sentido de qualidade, atrelando suas relações com o currículo.

Meu pressuposto, neste texto, é que as discussões críticas podem ser articuladas à desvalorização de outros bens simbólicos de diferentes grupos, na medida em que supervalorizem determinados bens culturais em detrimento de outros. Tal compreensão têm empobrecido as análises das políticas de currículo, na medida em que o foco na estrutura atrapalha a percepção das lutas hegemônicas travadas nos diferentes contextos em que se dá a política como processo. A ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e boa parte deles são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas.

Na segunda seção, proponho o questionamento desse enfoque, a partir do desenvolvimento de outras formas de conceber o currículo, baseada em Lopes (1999, 2004, 2006, 2012; LOPES; DIAS; ABREU, 2011; LOPES; MACEDO, 2011) e Macedo (2005, 2009, 2012), e seus referenciais como Bhabha (2007), Laclau e Mouffe (2010), que

apresentam concepções com as quais me identifico. Escolho e apresento a concepção de currículo como produção cultural no âmbito de lutas políticas em uma sociedade descentrada, compreendida no campo de relações desestruturadas. Ao investigar, então, o processo de produção de políticas de currículo, encaro as políticas como passíveis de serem produzidas em diferentes contextos por diferentes sujeitos. Para isso, também fundamento meu arsenal teórico-metodológico nos estudos de Stephen Ball (1998, 2001) e Ball e Bowe (1992). Quando me refiro a tal contribuição ressalto, sobretudo, os estudos sobre o *ciclo contínuo de políticas*, ao tratar contextos não-hierárquicos que se articulam numa relação dinâmica de produção da política curricular. Detalho essa contribuição para a ampliação dos estudos sobre os contextos de produção de políticas e a contingência dos discursos que circulam por eles. A abordagem do ciclo de políticas me ajuda a entender que as regras que definem os processos avaliativos no CAP/UERJ não emanam de um centro de poder a priori, pelo contrário, elas são expressão das disputas de poder, dos significados de qualidade de educação e de ensino que os sujeitos disputam discursivamente e que configuram suas práticas.

Por fim, assumindo que sem diferença não há educação, busco contribuir para a desconstrução de um consenso aparente em torno de uma concepção de currículo e, consecutivamente, problematizar os discursos sobre avaliação, êxito, fracasso e qualidade que se sustentam nesse consenso, colocando-os sob suspeita, o que implica rever a centralidade dos conhecimentos nas ações políticas, desenvolvendo certa desestabilização para que a diferença possa emergir no currículo (MACEDO, 2012).

1.1 Os “rastros” dos enfoques instrumentais e a problematização do que se entende como cultura, sociedade e hegemonia: a incorporação dos enfoques críticos na concepção de currículo.

O termo currículo é empregado com múltiplas distinções e em cada uma delas podemos encontrar rastros de tendências variadas e/ou modificadas que influenciaram os estudos curriculares no Brasil. A constituição justamente dessas multiplicidades de leituras norteou o desenvolvimento da investigação que apresento.

Em uma perspectiva instrumental as concepções de currículo expressam uma forte influência de teorizações norte-americanas em que ele é concebido a partir de seus aspectos técnicos, administrativos e científicos, num viés funcionalista. Caracterizado pela ideia de homogeneização, unitária e universal da cultura e uma pretensa objetividade conferida ao

conhecimento. Essas tendências teóricas compreendem que as finalidades da escola estão diretamente ligadas aos benefícios da sociedade, ou seja, o conhecimento selecionado necessariamente dever estar vinculado à formação de habilidades para à produtividade social e econômica, para garantir a manutenção das diferentes funções vigentes. (TYLER⁴, 1977; 1974).

Discussões teóricas potencializaram o desenvolvimento de outros questionamentos sobre o enfoque instrumental, vinculados ao bem-estar social da humanidade. Trata-se da perspectiva Progressivista, que diferentemente da perspectiva dita anteriormente, desenvolve sua teoria tendo em vista que todo e qualquer campo do conhecimento concebe um corpo de verdades; sendo tais verdades usadas para a descoberta de novas pesquisas, situações-problemas e conclusões. O currículo é construído pela dimensão psicológica do conhecimento, pois se baseia em um sistema de fatos válidos. O conhecimento se produz em decorrência das experiências da vida individual (princípio psicológico) para depois atender os princípios lógicos do processo de aprender. Sua aproximação com os enfoques instrumentais reside na manutenção da referência aos saberes disciplinares que devem balizar as seleções de conhecimentos que fazem parte do currículo, referendando regras e métodos previamente definidos. Em alguns casos, tais perspectivas buscam conexão, como fazia Dewey⁵, com experiências da vida do aluno e a possibilidade de formação para a vida democrática ao refletir o processo de ensino na aprendizagem do aluno, abrindo possibilidades para se pensar a escola como espaço de produção de conhecimento, como esfera pública democrática.

Com isso, diferentes autores interrogam as limitações das perspectivas progressivistas pois, mesmo compartilhando a ideia de que é na escola que os alunos devem aprender a vida democrática e os conhecimentos necessários ao seu fortalecimento, diferenciam-se ao defender que é também na escola que se desenvolve a luta política. Ao mesmo tempo em que o espaço escolar pode ampliar a produção do conhecimento e consecutivamente a vida

⁴ Educador americano, Ralph Tyler acreditava em um modelo linear e administrativo que correspondia à uma divisão tradicional da atividade educacional pautada em quatro etapas: -“currículo”, -“ensino”, -“instrução” e -“avaliação” para garantir a maior eficiência no processo de ensino, na seleção dos conteúdos apropriados e na avaliação do currículo. “Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos.” (Lopes & Macedo, 2011, p.25)

⁵ John Dewey foi um filósofo e educador norte-americano que acreditava que as experiências educacionais precisavam estar conectadas em outras instâncias da sociedade, como a família por exemplo. Dewey gerou forte influência nos princípios e nas bases das reformas educacionais brasileiras, principalmente nos anos 20 e 30 com o movimento Escola Nova. Sua perspectiva curricular focava a resolução de problemas presentes na sociedade, com valor imediato nas experiências curriculares como princípio de organização curricular em contraposição a uma provável utilização futura. (DEWEY, John. Dewey on education: selections. New York: Teachers College Press, 1959).

democrática, ele pode bloquear as dimensões materiais e ideológicas da democracia, ou seja, a democracia não é reduzida a uma luta pedagógica, como afirma Dewey, mas é igualmente uma luta política e social, da qual a escola faz parte. Tais questionamentos ocasionaram o desenvolvimento da perspectiva crítica de currículo.

Problematizando, de forma muito mais contundente, o que se entende por conhecimento, a perspectiva crítica lança bases para a discussão sobre estrutura, seleção de saberes, modos de produção, entre outros questionamentos, focados no conhecimento escolar à uma conexão ideológica, ganhando o centro das discussões no campo, sob a influência da Nova Sociologia inglesa, e que atualmente, me parece fundamentar uma forte compreensão hegemônica de currículo; como veremos adiante.

1.1.1 Perspectiva crítica – sociedade: um todo estruturado/currículo: seleção da cultura.

A perspectiva crítica, na verdade, é uma “denominação genérica” usada para um grupo de autores, com bases teóricas bem distintas, que abordam discussões importantes sobre a teorização do conhecimento e, deste modo, aproximam entre si as análises sobre os saberes escolares (LOPES; MACEDO, 2011). É por interferência das reflexões críticas que o conhecimento torna-se algo muito maior que um mero elemento imparcial na aprendizagem, na medida em que questionam os critérios são utilizados para a seleção do conhecimento produzido. O confronto acontece ao problematizar *por que* são selecionados determinados conteúdos, e outros não; ao investigar as maneiras de significar os diferentes saberes em uma estrutura político-econômica e social de atuação e classificação dos conhecimentos.

Na trajetória das [perspectivas] críticas [...] surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29)

Os estudos sobre currículo enfatizam as conexões entre o conhecimento e os interesses humanos, a distribuição de poder na sociedade e a hierarquia de classes. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser considerado neutro e, por intermédio das discussões críticas, as investigações sobre o conhecimento escolar legítimo ganham força com ênfase nas discussões sobre os mecanismos de reprodução e resistência existentes nos processos de produção e implementação curricular.

Essas reflexões proporcionaram variadas formas de conceber e diferenciar currículo. Currículo oficial ou formal em oposição ao currículo em ação ou real. O currículo oculto em

oposição ao currículo explícito. Para além das diferentes definições apresentadas, o que é possível perceber nas mesmas é a dificuldade em se apresentar uma definição completa e totalizante de currículo, o que expressa a sua natureza inacabada, algo em constante movimento, vinculado aos contextos históricos, sociais e culturais. Todas essas qualificações ampliaram e contribuíram para o desenvolvimento da concepção do currículo, mas geraram também visões dicotômicas, principalmente pela divisão dos momentos de construção (teoria) e implementação (prática) de políticas curriculares.

Buscando desenvolver uma abordagem teórica que permita ampliar e expor os aspectos principais que caracterizam as discussões críticas no campo do currículo, seleciono alguns dos principais autores (e correntes) da perspectiva crítica com teorizações importantes sobre conhecimento, como: Young, Apple, Giroux, Paulo Freire e Libâneo, pesquisador do campo da didática, mas uma referência no que diz respeito a teoria crítica, principalmente na defesa da centralidade do conhecimento que influencia diferentes abordagens curriculares. Os autores aqui destacados, têm várias diferenças entre si, mas ao tentarem responder o que conta como conhecimento escolar nos ajudam a compreender as relações entre saberes legitimados e não legitimados no currículo, expandindo a concepção do que vem a ser a perspectiva crítica.

No âmbito internacional, com a publicação do livro *Conhecimento e controle: novas direções para Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young, pode-se observar o lançamento das críticas ao papel reprodutivo da escola ao disseminar os fundamentos básicos do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). “O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto como implicitamente aceitável. [...]. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento” (SILVA, 1999, p.65). Logo, para a NSE, não importa saber qual conhecimento era falso ou verdadeiro, mas o que tinha valor como conhecimento. Para Young, existe uma aproximação entre organização curricular e o poder, portanto, a mudança curricular necessariamente implica em mudanças nos princípios de poder. É neste momento que o currículo passa a ser considerado “um problema de pesquisa”, com investigação sociológica constituída e denominada como Sociologia do Currículo. Até então, o estudo sobre currículo tendia a ser baseado em princípios da psicologia e da filosofia no campo da investigação e, a partir das ideias de Young, começam a questionar outras possíveis definições para conhecimento.

O conhecimento passa a ser refletido através dos interesses envolvidos no processo, compreendendo que a escola contribui para legitimar determinados conhecimentos e os

grupos aos quais pertencem tais conhecimentos, sendo pensada como um processo social que é reproduzido pelo currículo, por conta de uma sociedade estratificada em classes com suas diferenciações sociais.

Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre os sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados- relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade, bom ou lógico- depende de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos (LOPES; MACEDO, 2011, p.78)

Nesse contexto, a NSE discute o currículo escolar e o controle social através da análise das críticas e títulos que orientam a escolha e a disposição do conhecimento escolar, ao problematizar o processo de triagem das ciências escolares, desmistificando os conceitos expressados como objetivos científicos, ao apresentar ênfases em seus envolvimento com interesses sociais.

Além de Michael Young, outro autor que se destaca como um dos autores centrais de enfoques críticos, principalmente pelo viés neomarxista, foi Michael Apple ao compartilhar a concepção que concebe a sociedade como um todo estruturado, relacionando o currículo como seleção contestada de uma cultura mais ampla de bens simbólicos constituídos por um dado processo hegemônico. Para ele, não é claro qual junção de hipóteses sociais e ideológicas são adequadas e capazes de legitimar o conhecimento de certos grupos, o que consequentemente declina os diferentes grupos na constituição de outros bens simbólicos. Apple utiliza dois conceitos fundamentais: hegemonia e ideologia, para articulação e fundamentação principalmente dos assuntos referentes às questões culturais, através da ampliação da noção de reprodução. A hegemonia é a forma organizada e dominante de significações e sentidos que os sujeitos vivenciam, baseada na leitura que Raymond Williams faz de Gramsci, como algo correspondido na realidade a medida que é vivenciado.

Apple parte da tradição marxista de ideologia como falsa consciência para reformular o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson nos anos 60, apresentando o currículo perpassado pelas relações de poder. “O currículo não pode ser compreendido- e transformado- se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder [...] contribuindo para politizar a teorização sobre currículo” (SILVA, 1999, p.49)

Segundo Lopes (2012)

O currículo é, então, significado como produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, decorrente de acordos, conflitos, concessões e alianças. Para Apple, principalmente em um segundo momento de análise, esses conflitos e acordos situam não apenas questões socioeconômicas, de classe, mas dinâmicas de raça e gênero. [...] Seu avanço na abordagem das relações entre currículo e poder são inegáveis, **porém é mantida a perspectiva de uma fixação**

de identidades. Ao entender o currículo como uma seleção contestada de conteúdos de uma cultura ampla, também inserida numa lógica de conflitos pelo poder de legitimação de bens simbólicos, **a perspectiva crítica pressupõe ser possível definir o sujeito (coletivo) da seleção. Mais que isso, pressupõe estabilizar essa seleção pela qual o sujeito [...] é responsável** (LOPES, 2012, p.18). [grifo meu]

A análise de Apple, com base em Williams e Gramsci⁶, apresenta o conhecimento como a produção de uma cultura dominante efetiva, com um corpo de significados e valores constituídos ao longo da história. Essa produção histórica, selecionada pelo conhecimento universal sistematizado, é entendida como a constituição das práticas cotidianas e transforma-se na compreensão de ser humano e do mundo que temos, podendo sofrer alterações pelos processos ideológicos. Tal cultura hegemônica transmite o conhecimento como obra de uma tradição, pautados em interesses diversos, sejam eles de classe, raça ou gênero, não imposta de forma autoritária, mas incorporadas ideologicamente como algo a ser valorizado. Nesta perspectiva, os sujeitos possuem suas identidades fixadas de acordo com uma particularidade integrada aos parâmetros de classe social, apresentando a concepção de cultura “como um repertório contestado de bens culturais, do qual são selecionados os saberes do currículo” (LOPES, 2012, p.18), mantendo em certo grau uma essência de fixação identitária, encontrada também no conceito de tradição seletiva de Williams⁷.

Houve esforço para ampliar a compreensão sobre o currículo; por outro lado, entretanto, essa divisão continua a reforçar uma visão de poder linear e absoluto, através do caráter seletivo, que criou a necessidade de constantes reinterpretações para as seleções que são fixamente feitas e refeitas. Essa dicotomização, mantém a visão de currículo fragmentado, entendendo como opostos, aspectos que estão imbricados em processos dinâmicos e complexos. O currículo como um corpo formado de conhecimentos em conformidade para serem trabalhados nas escolas é, além de seus silenciamentos, decair em simplificações que não privilegia os processos de luta política.

Como Apple, Williams pensa o currículo como seleção determinada, um conjunto particular de ênfases e omissões, ou seja, para a construção de uma sociedade democrática, há a necessidade de uma cultura comum, baseadas em classes supostamente imutáveis. Com tal

⁶ As dinâmicas do campo da cultura e a mediação dos intelectuais orgânicos ganham centralidade com Gramsci, sendo tal categoria uma dimensão produtiva. É com Gramsci que a proposta pela primeira vez é vista como categoria de articulação da construção política de elementos não semelhantes (Gramsci, 1968; 1978).

⁷ Até Raymond Williams, que defendia a tradição como explicação à uma cultura geral, não escapa a essa perspectiva de fixação identitária. “Williams (1961) considera, por meio do conceito de tradição seletiva, que é criada uma cultura geral humana, o registro histórico como tradição de uma dada sociedade, com a rejeição de áreas consideráveis de cultura vivida- daí o seu caráter seletivo.” (LOPES, 2012, p.18)

concepção de sociedade, o autor acredita que só seremos capazes de superar os padrões educacionais vigentes com uma educação verdadeiramente democrática.

Como base para a discussão, eu colocaria o que segue abaixo, como o mínimo a ser almejado educacionalmente para qualquer criança normal:

- a) Prática extensiva nas linguagens fundamentais do inglês e da matemática;
- b) Conhecimento geral de nós mesmos e do nosso ambiente [...];
- c) História e crítica da literatura, artes visuais, músicas, desempenho dramático, paisagismo e arquitetura;
- d) Prática extensiva em procedimentos democráticos [...]. Prática extensiva no uso de bibliotecas, jornais e revistas programas de rádio e televisão, e outras fontes de informação, opinião e influência. (WILLIAMS, 1984, p.174- 175)

Para Williams o objetivo é não deixar a educação pública à mercê dos jogos do mercado e sim garantir a criação e expressão dos valores de uma educação democrática, possibilitando o compartilhamento de uma estrutura de saberes com ideologias e finalidades sociais. “Isso não significa, para o autor, que todos os indivíduos de uma dada sociedade compartilham da mesma maneira tal estrutura de sentidos, mas que o fato de se constituírem uma sociedade é, em parte, pelo compartilhamento de tal estrutura” (LOPES, 2006, p.136), uma estrutura pronta por determinados conhecimentos disponíveis democraticamente.

Por sua vez, Henry Giroux concebe o currículo como política cultural afirmando que o que ocorre “na escola e no currículo estava determinado, de antemão, pelo que acontecia na economia e na produção” (SILVA, 1999, p.52). O autor argumenta que, como uma “esfera pública”⁸ democrática, o currículo deveria funcionar com o exercício da discussão e participação nas atividades do questionamento e da crítica, a serviço do processo de emancipação e libertação. São reconhecidas, na obra de Henry Giroux, as influências de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito ao fortalecimento das bases populares na produção curricular. A concepção de conhecimento como um ato dialético e ativo; a compreensão dos processos pedagógicos como atos de participação coletiva e a crítica que Freire faz a “educação bancária”, que entrelaçam nas reflexões de Giroux, ao tratar das temáticas curriculares. Em geral, Giroux vê a pedagogia e o currículo através de uma proposta que vincula os significados e valores culturais juntos as construções curriculares. Tal tendência o impulsiona, posteriormente, a discussão dos significados sociais do currículo, seja pela disputa, pela imposição ou pela contestação, que eram ligados às relações sociais de poder e desigualdade, através da noção de “política cultural”.

Por sua vez, a proposta de Paulo Freire está centralizada a formação social brasileira de “Educação como prática da liberdade”, em uma análise em que a concepção é pautada no

⁸ Giroux tomava de empréstimo o conceito de “esfera pública” de Habermas.

ser humano com ser histórico que vive realidades concretas, um projeto de educação que visa possibilitar a luta dos oprimidos por meio de sua libertação pela conscientização política. Desta forma, para o autor, o conteúdo escolar não deve ser transmitido com doação ou imposição, mas sim como uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada” (FREIRE, 1983, p. 98). Paulo Freire é reconhecido como um dos educadores mais importantes do Brasil, seja pela extensão de sua obra que iniciou em 1960, ou pelo impacto que elas apresentam em diversos lugares, associados também as concepções principais da perspectiva crítica.

Tal perspectiva pedagógica brasileira, apresentou destaque em diferentes áreas da Educação, mas especialmente na Didática, por meio de José Carlos Libâneo que baseia-se na perspectiva histórico-crítica de Demerval Saviani⁹, seu orientador de doutorado na segunda metade dos anos 1980. Conhecida como *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, enfatiza a importância dos conteúdos, ressaltando a função básica da escola com a transmissão de conhecimentos. Como afirma Libâneo (1986), trata-se de acentuar a importância dos conteúdos escolares como princípios básicos fundamentais que devem orientar a apropriação ativa do saber, das metodologias e dos procedimentos de ensino. Libâneo no texto “Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas” considera que nos conteúdos encontramos atitudes, valores e concepções, juntamente incluídos aos estudos de conhecimentos sistematizados para hábitos e habilidades cognitivas, sendo uma seleção cultural mais aberta e ampla, transmitida prioritariamente pela escola, que garante ao aluno ferramentas conceituais e promove a capacidade crítica, ao mesmo tempo em que aprendem como resolver problemas e tomar decisões, ampliando seu universo para além do cotidiano imediato.

Outros autores, como Guiomar Namó de Mello (1982, 1983 e 1986) e Carlos Roberto Cury (1984 e 1985) considerados igualmente teóricos contemporâneos críticos, assim como Libâneo, apresentam discussões conteudistas em relação ao conhecimento escolar. “A tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam” (SILVA, 1999, p.63). Sendo assim, o professor deve orientar o aluno quanto aos conhecimentos científicos historicamente situados, para que o aluno passe de seu conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético. O conhecimento nesta perspectiva não é estático, mas através de sua história - de relações

⁹ Saviani foi um dos mais significativos educadores brasileiros com ações de pós-graduação e pesquisa desde 1970.

socioeconômicas particulares - as mudanças poderão acontecer, tornando o conhecimento algo um pouco mais flexível.

Essas concepções críticas que defendem a existência e legitimidade de conteúdos universais continuam ganhando adeptos, apesar do destaque que vem sendo dado à pluralidade cultural e a importância de considerá-la no currículo. Isso é um fato, tanto no que diz respeito às políticas curriculares, quanto ao que ocorre no âmbito. Moreira (2004), um forte crítico da característica conteudista da pedagogia histórico-crítica, tem formulado argumentos em que denuncia a existência de uma tendência de secundarização do conhecimento escolar nas políticas e na teorização curricular. Para o autor, essa tendência pode favorecer processos de exclusão desse estudante que desejamos promover. Entendo que essas reflexões podem favorecer determinados projetos de qualidade atrelados à apropriação de determinados conteúdos e que condicionam as formas de pensar a avaliação e agir.

Na perspectiva crítica a produção curricular, acontece em meio a esses discursos proferidos como consensuais e coesos. As disputas ideológicas passam a desconsiderar a discussão crítica inicial, que tratava do *saber legitimado* que deve ser ensinado, *pois estes são transmitidos num tom consensual e estável*, e passam a focar *nas lutas que definem o currículo legítimo* a ser ensinado, não só de qual classe, mas também de qual gênero e raça que o definem.

“Com isso, há uma ideia de que o conhecimento serve e um dado projeto de sociedade, [...] passível de ser compreendida por uma estrutura econômica que a constitui” (LOPES, 2012, p.20), sustentando a concepção estrutural da sociedade, em classes sociais e econômicas, que amparam as articulações hegemônicas, ao construir seus enfoques nas percepções do que vem a ser conhecimento e formação do sujeito.

Nessas construções, baseadas em enfoques críticos, o discurso sobre avaliação se sustenta na ideia de um conhecimento universal sistematizado em uma seleção marcada por interesses diversos da cultura ampla, dominante e efetiva da sociedade estrutura, ou seja, a avaliação dos conteúdos auxilia nos modos de produção social, valendo-se da perspectiva crítica do *currículo de qualidade* para habilitar as ações dos sujeitos nos processos ideológicos que os sustentam socialmente. Como Macedo, entendo que esse universal precisa ser compreendido como provisório e contingente. Trata-se de questionar o preenchimento do significante universal “por discursos que se apresentam como dados inquestionáveis desse lugar” (MACEDO, 2009, p. 105).¹⁰

¹⁰ Com base em Laclau (2000) a autora argumenta que “o lugar do universal é preenchido provisoriamente por discursos particulares. O que chamo de discursos universalistas são particulares que buscam se naturalizar na

Afirmo que essa universalidade atribuída a determinados conhecimentos sustenta uma noção de qualidade atrelada a eficiência tendo como pano de fundo uma educação associada à construção simbólica do que é significativo na seleção de conteúdos para ideologias hegemônicas, justificando e possibilitando aceitação dos sujeitos em seus modos de agir, imprimindo modificações nas escolas e nos desempenhos e posturas docentes.

Nesse processo de discussões críticas sobre o conhecimento, as significações e produções de identidade são mobilizadas por metas, como o alargamento de carreiras, desejos de sucesso e aumento de pessoas e instituições afirmativas a estrutura presente. “As identidades que se pretende produzir via currículo, assumem um caráter de meta (ou objetivo) para qual concorrem todas as experiências escolares, mas principalmente, aquelas mediadas pelos conteúdos” (MACEDO, 2012, p.731). Nessa direção, o currículo passa a não ser apenas uma seleção de conteúdos que deverão ser ensinados e nem envolve apenas uma discussão epistemológica, mas torna-se uma produção de sentidos em meio a uma rede de relações e disputas; e a escola, através das metas de qualidade, tem o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito ao se apropriar das perspectivas instrumentais e críticas de excelência.

Como afirma Perrenoud (1999), discutindo avaliação,

O êxito que conta, em definitivo, na determinação dos destinos escolares é exatamente aquele que a escola reconhece! O êxito escolar é uma *apreciação global e institucional* das aquisições do aluno, que a escola cria *por seus próprios meios* em um dado ponto do curso e que depois apresenta, se não como uma verdade única, ao menos como a única legítima assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/ seleção ou de certificação (PERRENOUD, 1999, p. 36-37)

Por meio de uma proposta educativa, os sistemas de significação dirigem a construção de representação e preservação dos conhecimentos fundamentais. Assim, o que poderia ser um alargamento de significados sobre currículo, propostos pela perspectiva crítica, novamente se fecha ao ensino como tarefa primordial, descrita a partir da ideia de que o conhecimento é algo pré-dado, dentro de um repertório maior no conjunto de conteúdos a serem aprendidos.

Como destaca Perrenoud (2003), os critérios de promoção escolar são afetados por essa lógica na medida que, “a reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, no ingresso e no decurso da escolaridade” (PERRENOUD, 2003, p. 10). Para o autor, racionalidades desiguais “levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los” PERRENOUD, 2003,

posição de universal frequentemente pela alusão a alguma característica que lhes é essencial.” (MACEDO, 2009, p.105)

p. 10) Quando “um estabelecimento deveria levar todos seus alunos a um nível aceitável e não deveria se contentar em compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes” (PERRENOUD, 2003, p.10). E segue afirmando que não é possível “comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano” (PERRENOUD, 2003, p. 10)

Cito Lopes para sustentar a compreensão de que “Essa interpretação se sustenta em uma concepção estrutural da sociedade, na qual significantes como: dominante, dominado, conhecimento, classe social, hegemonia e ideologia fazem referência” (LOPES, 2012, p.20).

Os significados atribuídos a esses significantes legitimam decisões que as instituições tomam com a pretensão de definir “o fracasso e o êxito de modo unívoco”. Assim, [...] usa de seu poder de dizer, em última instância, quem tem êxito ou quem fracassa e de, conseqüentemente, decidir” (PERRENOUD, 1999, p.39). Considero que essa estratégia é sustentada pela ideia de um conhecimento universal, que justifica processos de hierarquização e exclusão que expressam experiências “positivas (êxito)” ou “negativas (fracasso)”.

Mesmo com a produção de reflexões que questionam os pressupostos críticos, principalmente no que diz respeito à centralidade do conhecimento, persiste nas teorizações e nas políticas curriculares a ideia de que é possível produzir identidades pelo currículo centralmente embasadas no valor ao conhecimento escolar. Assim na perspectiva crítica, constrói-se a ideia de que a definição dos conteúdos que integrarão o currículo é expressão de um projeto identitário. A construção de identidades pré-definidas e fixas pode se realizar pelo currículo, em decorrência da seleção de determinados conhecimentos. Dessa forma, ao currículo é atribuída a função de um poderoso instrumento de universalização e a educação tende a ser compreendida como se subordinada ao ensino (MACEDO, 2012).

Tal identidade crítica, além de novamente explicitar a instrumentalidade do conhecimento, fixa também a forma de expressar o significante currículo, e qualifica os campos de conhecimento como fundamentais na seleção daquilo a ser distribuído. De tal modo, aquilo “que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumindo em [...] um conhecimento externo ao sujeito [que] lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio” (MACEDO, 2012, p.734)

Dessa forma, a defesa de uma cultura universal a ser partilhada por todos, apresentada nas discussões críticas, tende a mascarar e silenciar as diferenças, impor uma única forma ou

uma forma primordial para garantir certas finalidades pretendidas, baseada na promessa de inclusão que, além de ilusória, dificulta a desconstrução da ideia de currículo vinculada ao ensino, pois as lutas políticas são pautadas no projeto de sociedade que se tem ou que lhe é apresentada. Como afirma Macedo “ao produzir sentidos na cultura, os sujeitos buscam obter determinados efeitos de poder, e tais efeitos são mais efetivos quando fixam posições de sujeitos, criam hierarquias e favorecem assimetrias” (MACEDO, 2012, p.730).

As contribuições das autoras me levam a problematizar como determinados projetos de qualidade condicionam as formas de pensar a avaliação, o conhecimento e o currículo. Tal questão, defendida pelos teóricos críticos, se complexifica, ao entender que uma proposta de educação democrática supõe a possibilidade de um consenso nos saberes entendidos como necessários e legítimos para integrar o currículo. Um consenso impossível visto que dificilmente atingiria os diferentes grupos e seus bens simbólicos, como afirma Lopes (2006, p.137):

Afinal, mesmo se considerarmos um grupo razoavelmente pequeno e homogêneo circunscrito a camadas médias, com nível superior, consumidores de produtores considerados intelectualizados e atuantes nas lutas sociais por projetos socialistas, encontramos saberes extremamente diversos, construídos ao longo de histórias de vida também diversas e multifacetadas.

Dessa forma, ao defender a incorporação da diversidade cultural através de um discurso igualitário, a perspectiva crítica também opera com a possibilidade de regulações que transformam determinadas “significações como a mais certa, mais correta e a única capaz de garantir as finalidades pretendidas, sejam elas democráticas ou não” (LOPES, 2006, p.139). Macedo (2012) vai na mesma direção ao afirmar que

Embora a defesa do ensino de conhecimento socialmente acumulados (ou conhecimento selecionados da cultura) seja sustentada por um discurso igualitário, não há comunidade racional que se estabeleça sem exclusões. Nos fragmentos que analisei, o currículo é dirigido a todo e qualquer sujeito que passa a ter acesso a tudo o que pode torna-lo aquilo que o projeto educativo propõe. Não há, nesse discurso, uma exclusão aparente; ao contrário, há uma perspectiva igualitária que se contrapõe às exclusões que existiriam antes da implantação de tal projeto. Com a introdução nas políticas e nas teóricas críticas de ideia de pluralidade cultural, a sensação de inclusão total é ainda mais realçada. Em resposta à pretensão de universalismo de seleção proposta pelas perspectivas técnicas ou mesmo críticas, as recentes políticas curriculares no Brasil contrapõem uma identidade cidadã que incorpora a diversidade (MACEDO, 2012, p.734).

Nessa lógica, nos processos de fixação dos conhecimentos, as práticas instrumentais são repetidas incansavelmente como um mecanismo para estereotipá-las, transformando-as em medidores qualidade. Segundo Macedo (2009, p.100)

Essa estratégia pode ser vista como parte de uma fantasia de completude que nunca poderá ser completa. O conhecimento universal repele o outro para perceber-se

como completo, mas o ato da repulsão permanece como um testemunho de sua incompletude. É por isso que sua superioridade, que seria óbvia se realmente existisse, precisa ser constantemente lembrada.

No entanto, como afirma Macedo (2012, p.736), “a educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento”. O projeto identitário expresso em uma proposta curricular não pode impedir que o sujeito se projete como tal, pois como sujeito ele não é algo que se inventa. A definição que de antemão impede que o sujeito seja sujeito “age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença”, mas que diferença é essa? “Não uma diferença em si, [mas] o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” (MACEDO, 2012, p.736),

A autora afirma que cada posição de sujeito é sempre um processo de tradução e transferência de sentido e cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico, por isso destaca os traços de incerteza e a diversidade de sentidos que caracterizam as políticas e práticas curriculares. Em consonância com essas reflexões, meu compromisso com a teoria curricular, é dar destaque às diferenças para problematizar discursos articulados como unitários e em uma dimensão essencialista e unitária. Trata-se de uma tarefa que implica analisar os sentidos de currículo e de conhecimento e suas articulações com sentidos de avaliação e de qualidade.

A partir do recorte que fiz defendo uma análise mais complexa da produção de políticas de currículo, ao incorporar instrumentos teórico-metodológicos que me auxiliam a desconstruir tais dicotomias apresentadas nos enfoques críticos, assim como na crítica à determinação da política pelo Estado.

Baseada em ideias pós-estruturais, defendo que as posições do sujeito não são estruturais e sim relacionais, isso não quer dizer que a estrutura não exista, mas tais arranjos relacionais não determinam posições sociais, logo, os sujeitos não possuem nenhum significado transcendental determinado por estruturas sociais ou econômicas. Baseio-me na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (LACLAU; MOUFFE, 2010; LACLAU, 1998; 2000; 2011), pois acredito permitir melhor conceptualização da relação entre estrutura aberta e as posições do sujeito, com que me refiro na análise.

Numa estrutura aberta, além de diferente e provisória, seu deslocamento acontece contingencialmente, impedindo assim um completo fechamento, existindo no discurso um vasto campo de indecidibilidade. Utilizando a noção de estrutura de Saussure, Laclau e Mouffe (2010) defendem que, numa composição estrutural aberta, sempre existe algo que não

pode ser simbolizado. Toda estrutura, é constituída como impossível fixação de sentidos, ou seja, cada discurso particular sempre escapará pelo excesso de sentidos a ser simbolizado, portanto, determinar a posição do sujeito é impraticável pela sua característica flutuante de significado (PEREIRA, 2012).

Tais autores, também consideram que articular hegemonias contingentes, através de fechamentos momentâneos, soluciona provisoriamente a crise da estrutura deslocada, lembrando que nenhum fechamento é capaz de se justificar-se em uma essência, fixação e/ou neutralidade.

Como mencionei anteriormente, com o advento das perspectivas pós-estruturais, tais concepções instrumentais, do ponto de vista teórico, e portanto, nos espaços acadêmicos educacionais, são questionadas, no entanto, nesse estudo, me interessa perceber por que e como elas permanecem orientando as práticas curriculares, dentre elas as avaliativas.

As análises sobre currículo no campo educacional vêm se desenvolvendo com base em uma perspectiva crítica a partir do pressuposto de que a sociedade se constitui como um todo estruturado passível de ser apreendida pela apropriação de determinados conhecimentos. Há tempos que a escola não é apenas definida, mas legitimada como lugar de seleção dos conteúdos válidos, dos conhecimentos necessários, enfim, dos bens simbólicos fixos constituídos por um dado processo hegemônico mais amplo (PEREIRA, 2012). No entanto, são sentidos de currículo e de conhecimento que se hibridizam com outros produzidos no campo ao longo das últimas décadas e que possibilitam que as interpretações de currículo mais hegemônicas possam ser interrogadas.

Defendo que a construção e negociação do projeto que queremos acontece em meio à luta política que simultaneamente constrói, negocia, ajusta e ergue provisoriamente o que somos. Por intermédio de atos de significação, procuramos preencher uma falta característica e indispensável em processos de lutas permanentes em que buscamos fixar e hegemonizar determinados sentidos sem poder controlar a produção incessante de significados. Como afirma Macedo (2009, p.90), ao tratar o conceito de falta constitutiva de Lacan, “todo sujeito procura por um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, num ato de significação que nunca será totalmente possível”.

Nesse processo, a ideia de currículo e qualidade que nos é “recusada e/ou oferecida *a priori*”, torna-se aquilo que constantemente se constrói como projeto de sociedade, que se modificam em inúmeras negociações a serem feitas, inclusive por quem vem depois de nós, e no próprio processo de lutar politicamente em defesa dos provisórios valores que temos e as finalidades sociais que queremos, constituindo assim a uma identificação temporária com um

dos projetos disponíveis no espaço indecível dessa estrutura. Um movimento em que “o sujeito que tenta resolver a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis, [...] o sujeito que, ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura.” (MACEDO, 2009, p. 91).

Dessa forma, o que vemos como posições hegemônicas, na verdade, funcionam como mitos que tendem a preencher a estrutura deslocada, pois pressionados por um exterior constitutivo, as muitas e contraditórias posições de sujeito articulam contingentes soluções da crise estrutural, e ao tentar preencher o vácuo das significações de sujeitos elas funcionam como ponto nodal na organização da estrutura.

É assim que procuro entender como muitos indícios de enfoques críticos que expõem contestações de culturas amplificadas, seleção de conteúdos e tendências prescritivas, vinculadas à formulação de objetivos para definir conteúdos, atividades e avaliações, se articulam com enfoques tecnicistas e instrumentais adquirindo uma hegemonia nas políticas curriculares.

A produção curricular promove circulação de sentidos em diferentes práticas de enunciação, com isso, diferentes agentes que atuam em múltiplos contextos produzem sentidos de currículo, de conhecimento e de avaliação que se hibridizam evidenciando os limites de leituras dicotomizadas e totalizantes sobre esses significados. Desta forma, julgo que assumir a impossibilidade de fechamento simbólico do social, tal como apresentada por Laclau e Mouffe (2010), é uma postura teórica útil para o estudo das políticas de currículo, já que acontecem no âmbito de relações desestruturadas, como passo a destacar na próxima seção.

1.2 Outras concepções de currículo: Sociedades descentradas, significantes vazios e produções culturais para constituição do currículo. (Pensando o currículo como discurso).

Na perspectiva pós-estruturalista, as estruturas plenas não são concepções fundamentadas em terreno sólido e tão pouco, possuem um fechamento obrigatório, único e final. A ordem social passa a depender das relações hegemônicas, e a sociedade é assim considerada descentrada. Na estrutura descentrada, as significações provisórias dependem das lutas por sentidos, e a estrutura é formada provisoriamente por uma dada articulação hegemônica que pode ser feita e desfeita constantemente. Sua estrutura não é fixa, e nem

baseada em uma fundamentação definitiva, pois seus núcleos são consequência de articulações inconstantes e sempre há vaivéns de novas alternativas de linguagem que geram novos sentidos e reestruturações.

Baseada em tais ideias pós-estruturais, defendo que as posições do sujeito não são estruturais e sim relacionais, isso não quer dizer que a estrutura não exista, mas tais arranjos relacionais não determinam posições sociais, logo, os sujeitos não possuem nenhum significado transcendental determinado por estruturas sociais ou econômicas. Se a existência de relações adversas condiciona a estabilidade e o deslocamento da estrutura, as posições de sujeito não podem ser objetivas, logo, sua identificação provisória com diferentes extensões simbólicas, faz parte da decisão no espaço indecível da estrutura, criando, para Laclau (2011), os sujeitos como *locus* da constituição das subjetividades.

Baseio-me na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2010) e em Laclau (1998; 2000, 2011), pois acredito permitir melhor conceptualização da relação entre estrutura aberta e as posições do sujeito em que referencio minhas análises.

Utilizando a noção de estrutura de Saussure, Laclau e Mouffe (2010) defendem que, numa composição estrutural aberta, sempre existe algo que não pode ser simbolizado. Toda estrutura, é constituída como impossível fixação de sentidos, ou seja, cada discurso particular sempre escapará pelo excesso de sentidos a ser simbolizado, portanto, determinar a posição do sujeito a priori não é possível dada a sua característica flutuante de significação. Portanto, numa estrutura aberta, além de provisório, as posições de sujeito são deslocadas contingencialmente, impedindo assim uma completa fixação.

A partir de tal concepção, defendo a ideia de que o Estado seja analisado como um dos espaços possíveis, mas não o único, de produção de políticas. Os contextos de produção de políticas curriculares propostos por Bowe, Ball e Gold (1992) contribuem para entendermos que as políticas não são produzidas apenas no âmbito do Estado, mas em vários outros espaços. Além disso, sujeitos que atuam em seus diferentes contextos também estão, diretamente ou não, participando de tantas outras esferas sociais. Com essa abordagem, resgata-se a importância dos sujeitos na produção curricular, tendo em vista que, em análises verticalizadas das políticas eles tendem a ser negligenciados, posicionados como meros receptores de políticas oriundas do Estado.

A ideia de estrutura fixa e centrada que organiza as análises verticalizadas das políticas é problematizada a partir do conceito de discurso elaborado por Laclau (2011). Para esse autor, o discurso compreende o conjunto da vida humana social significativa, não se restringindo à linguagem, mas abrangendo a materialidade das instituições, as práticas e

produções sociais, políticas, econômicas e linguísticas; espontaneamente, tudo é discurso, pois os sentidos estão em constantes disputas no campo da discursividade ao envolver a própria materialidade das coisas na compreensão das dimensões sociais da vida.

Laclau e Mouffe (2010) iniciaram seus questionamentos partindo das interpretações e avanços de Gramsci em relação a Lênin¹¹, ao estudar as constituições de liderança promovidas por identidades de interesses, transformando-se em esferas sociais unidas por numerosas ideias e valores, capazes de “edificar” um “bloco histórico”.

Apesar de criticarem a visão essencialista de Gramsci, de conceber o centro da identidade do sujeito hegemônico como constituído por um ponto externo ao espaço em que se dá a articulação, isto é o espaço com base econômica; Laclau e Mouffe (2010) buscam repensar os limites do marxismo nas discussões teóricas, à luz das relações sociais e dos processos históricos dos séculos XX e XXI.

Como introduzi na segunda nota de rodapé deste texto, é com Gramsci que as dinâmicas do campo da cultura e a mediação dos intelectuais orgânicos ganham centralidade, sendo tal categoria uma dimensão produtiva. Dele, vem a primeira proposta baseada na categoria de articulação da construção política de elementos não semelhantes para pensar a concepção de ideologia.

Assim Laclau e Mouffe (2010), fundamentados na grande modificação da concepção de ideologia, defendem que os sujeitos políticos fazem parte das complexas vontades coletivas, a ideologia abrange diversas articulações, como um “cimento” orgânico articulador do “bloco” histórico, inserindo, desta forma, o cultural no político e no econômico.

Partindo de Gramsci e articulando as contribuições de Lacan e Derrida, Laclau e Mouffe (2010) interrogam a importância da incorporação das contingências e transições dos processos de articulação, ao discutir as restrições do essencialismo, do objetivismo e do determinismo. De tal modo, defendem que o espaço econômico, lugar marcante na abordagem instrumentalista crítica, é na verdade, constituído politicamente pela formação dos sujeitos políticos, e não como uma consequência direta das posições dos sujeitos nas relações de produção.

Existe assim para os autores, “uma disputa entre discursos que constituem o Estado, [...] o discurso não é visto apenas como superestrutural.” Os processos de articulação garantem a circulação de diferentes discursos. “Trata-se de uma disputa pelas condições

¹¹ Lênin defendia que, para se conceber a formação da hegemonia existia uma grande dependência exclusiva de uma aliança de classes.

materiais engendras nesse discurso constituinte do antagonismo social. Um antagonismo que nunca é superado, por ser inerente à atividade política democrática” (LOPES, 2011, p.33).

Desta maneira, significamos e somos significados pelo discurso, e portanto é no discurso que acontece a germinação das atividades políticas e das múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo as concepções de currículo, conhecimento, qualidade, avaliação, mas também de economia, Estado e sociedade.

A experiência compartilhada com as quais nos comunicamos, garante alguns níveis “de compreensão mútua e, portanto, algum[uns] nível[eis] de acordo e de identificação de conflitos e/ou discordâncias”, que somente poderão ser discursivamente compartilhadas através de “níveis de acordo em relação à linguagem comum para compreender tais experiências. A experiência não é um ‘contato com a realidade’, mas é sempre contingente e mediada pela linguagem” (LOPES, 2012, p.21)

Mas o que garante que o discurso tenha um centro contingente e contextual? Os atos de mudança como horizonte da estrutura, que aponta um sujeito constituído na ação política, em torno do combate a um inimigo comum, de um exterior que configura sua própria articulação, dessa forma, os processos de identificação dos sujeitos são marcados pela contingência, devido às tentativas de preenchimento da falta, da ausência. O sujeito é movido à dada ação de busca por algo a ser simbolizado. O discurso tem um centro provisório, pois a pré-condição da ação política não é de um sujeito pleno, mas de um sujeito em movimento.

Se não há estruturas presas e centradas, a ordem social só será capaz de ser inventada por relações hegemônicas precárias e provisórias. O horizonte da estrutura se torna a *ação de mudança*, feita pelo excesso de sentido que só poderá ser simbolizado se o considerarmos um lugar vazio. Com isso, exercemos *ações políticas* de transformação social, pela necessidade de conferir fixação de significados incertos às estruturas discursivas vistas como espaços vazios, ao envolver articulações hegemônicas contingentes, devido às variadas e conflitantes possíveis posições de sujeito.

A solução da crise da estrutura deslocada sempre envolve articulações hegemônicas contingentes, que são preenchidas parcialmente e por um dado tempo, até que são confrontadas com novos eventos não-simbolizáveis. É por esse processo de constituição social, que acontece a fixação parcial dos sentidos possíveis, e alguns significantes do discurso são privilegiados como *fechamentos transitórios da cadeia de significação*. Laclau denomina tais fechamentos provisórios de *pontos nodais*.

Laclau e Mouffe (2010), partem da concepção lacaniana para criar a expressão *ponto nodal*, que é descrito pelo livre e infinito deslizamento de significados, sem a existência

restrita de uma relação fixa com o significante, que fecha provisoriamente as significações (DARRIBA, 2005). As equivalências entre elementos diferentes nas práticas articulatórias são permitidas pelos pontos nodais, portanto, existe uma grande dependência de significantes vazios apropriados para articular os diferentes elementos de um discurso, desta forma, não haveria articulação de sentidos se não existisse os pontos nodais.

A lógica da equivalência é criada pela presença de uma diferença radical, um exterior constitutivo que fecha momentaneamente o sistema e cria uma cadeia de equivalência entre os seus elementos diferenciais, que passam a se articular também de forma não-diferencial. Em função do exterior constitutivo, com sua lógica de antagonismo radical, os elementos do sistema passam a partilhar algo comum, a diferença radical em relação a esse exterior, que lhes permite uma articulação de equivalência em torno dos significantes nodais (MACEDO, 2009, p.90)

A existência de um ponto nodal acontece pela transversalidade de uma lógica de equivalência, caracterizada meramente pelo diferencial do sistema, guardando com ele uma relação de indecidibilidade. De tal modo, as identidades particulares são também relacionais, ao analisar que as transformações dos elementos em processos discursivos nunca são completas, entendo que todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais extenso que o ultrapassa. O processo de articulação em que acontecem as lutas políticas é assim subvertido por uma polissemia de sentidos e sua multiplicidade.

Lopes (2011) afirma que para Laclau e Mouffe o *campo da discursividade* pode ser pensado como *surplus* de sentidos necessários à constituição de toda prática social. Dessa forma,

Todo discurso é um sistema que limita parcialmente o campo da discursividade, ao mesmo tempo em que todo campo da discursividade está sempre pronto a subverter um discurso, marcando a impossibilidade de seu fechamento final. Todo discurso é assim uma tentativa de conferir um centro, ainda que provisório e parcial, ao campo da discursividade. Nessa análise, nem absoluta fixidez nem a não fixidez absoluta são possíveis” (LOPES, 2011, p.36).

É a impossibilidade de fixação completa de significação no interior de um dado discurso que os significantes vazios são necessários para a política (LACLAU, 2011). No processo de disputa para se constituírem hegemônicos os discursos articulam variados sentidos saturando os significantes de significados. Essa saturação contribui para o esvaziamento de sentidos e gera uma amplitude de imprecisão dos significados, constituindo a ausência de plenitude necessária para a negociação da política, tornando-a uma articulação discursiva em constante processo.

De acordo com Laclau (2011), não há sistema que se feche sem algo que esteja além dele, sem um exterior que o constitua, logo, a possibilidade de uma totalidade significativa necessita da contraposição de outra, algo que é diferente, uma diferença que lhe é exterior. Logicamente, a maneira exclusiva de existir uma *diferença externa* à totalidade é a da diferença estar excluída de tal totalidade.

As relações hegemônicas “não são [portanto,] totalidades autorreguladas, mas articulações precárias que estão sempre ameaçadas por um exterior constitutivo” (LACLAU, 2000, p. 231). Nelas, emergem identidades particulares que buscam hegemonizar o lugar vazio do universal.

O conteúdo literal dos discursos é suprimido em favor de uma dimensão metafórica que condensa diferentes sentidos. Que discursos se tornam hegemônicos é função das capacidades dos discursos plurais de se oferecer como resposta à crise social, de operar como um espaço de inscrição das demandas dos diferentes grupos, de compensar o deslocamento da estrutura social (MACEDO, 2009, p.91)

A exclusão se sustenta na retórica da falta proveniente da totalidade, rivalizando outras diferenças incluídas na totalidade. Essas diferenças criam antagonismos em comum e se tornam equivalentes entre si. Assim, a identidade é construída e reconstruída na tensão do processo de articulação entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença.

Tais detalhamentos do enfoque discurso, na verdade, me ajudam a desenvolver o “como” das minhas inquietações anteriores¹², ao perguntar “como” acontece a permanência de uma concepção que me parece hegemônica de um currículo instrumentalista? Na verdade, busco compreender as articulações que favorecem essa permanência. Tais estudos e detalhamentos, sobre a teoria do discurso, me auxiliam a compreender a *natureza* do currículo como seleção da cultura, em uma sociedade que busca funcionar como um todo estruturado através da fixação de determinados sentidos.

A questão está no *processo de identificação*. Ao projetar pelo currículo, uma identidade que se refere a todo e qualquer sujeito, esses discursos tendem a naturalizar “a identidade de cidadão plural e o vínculo entre essa cidadania e a participação em uma comunidade racional” (MACEDO, 2012, p.735). Assim, a fixação de uma identidade tenta reduzir os deslocamentos do jogo das diferenças, e o inimigo passa a ser aquele “que não domina os conhecimentos ou mesmo os conteúdos socialmente relevantes, [...] além da inclusão não ser total, o excluído – o não-cidadão plural – é tomado numa perspectiva individual” (MACEDO, 2012, p.735). E o que o caracteriza como tal é o não-domínio de algo

¹² Refiro-me a minha inquietação apresentada na primeira seção deste capítulo: por que e “como” tais concepções [instrumentalistas críticas] permanecem vinculadas à formação e definição de currículo?

que lhe é externo e que pode ser adquirido” (Ibid.), reforçando ainda mais a centralidade da escola e do ensino e justificando a exclusão de alguns.

Ainda segundo Macedo (2009) a defesa de conteúdos de cunho universalista tem sido articulada como necessária para garantir a qualidade da educação, funcionando como instrumento de igualdade social. Defendo que essa articulação favorece processos avaliativos excludentes e intensificam a dimensão instrumental do currículo.

Em contraponto a essa perspectiva instrumentalista me proponho pensar currículo, como um significante inserido em um enfoque discursivo. Ancorando-me na concepção de prática discursiva, entendo currículo como uma produção de um dado processo articulatório de demandas sociais relacionadas às diferentes formações hibridizadas.

O currículo não possui posições fixadas, ele é a disputa política pela produção dos significados na escola, e portanto possivelmente considerado uma luta política pela produção de cultura. O currículo produz realidades e identidades (MACEDO, 2003) em uma disputa que não se restringe “à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como *locus de poder* importante” (LOPES, 2012, p.24).

Vale esclarecer que, escolho a compreensão de poder não absoluto, perante as necessidades de práticas de legitimação social (LACLAU; MOUFFE, 2010; LACLAU, 2011). Sem desconsiderar as relações de assimetria, busquei compreendê-lo numa perspectiva horizontalizada, sem um centro fixo de onde emana como atributo deste ou daquele grupo. Dessa forma, os processos de produção curricular não são analisados em uma perspectiva verticalizada, de cima para baixo, são processos vividos politicamente pelos diversos sujeitos e grupos. O poder e o conflito, por sua vez, não são elementos a serem destruídos, mas constituem um caráter dinâmico devido a sua forma de hegemonia provisória.

Em seus estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) questionam a dimensão de verticalidade que sustenta as análises das políticas. Problematicando a ideia de Estado como instância que centraliza todo o poder e de onde emana todas as ações políticas, os autores defendem que as políticas são discursos atravessados constantemente por diversificados significados, adquirindo assim um caráter híbrido. Dessa forma, propõem que os documentos oficiais, os regulamentos normativos e as diretrizes instituídas passem a ser analisadas como como significações produzidas por determinados grupos com têm relação tanto com o contexto de influência, através das definições internacionais e marcos ideológicos, quanto com o contexto da prática nas escolas,

na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos- governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e

suas interpenetrações -, com poderes assimétricos, são múltiplos os [...] significados em disputa (LOPES, 2011, p.34).

As políticas são fruto da transação e contestação, palco de conflitos marcados por relações de poder, mas nessas disputas elas se constituem como híbridos que impossibilita qualquer possibilidade de pureza num discurso/ texto político que permanece aberto a múltiplas interpretações e a um processo intermitente de produção de sentidos que inviabiliza a expectativa de que ele possa ser simplesmente implementado/ reproduzido, imune às ideias dos diferentes grupos em suas demandas e disputas.

O enfoque do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação considerada pós-estruturalista, fundamenta-se nos trabalhos de Stephen Ball em parceria com Richard Bowe, com o objetivo de discutir os processos macro e micropolíticos relacionados a recontextualização a nível local e escolar em articulação com as análises das políticas educacionais. Os autores investigam os processos de produção curricular proporcionando uma análise que não é estática, posto que são espaços de ações humanas em contestação e diálogo com suas complexidades e incertezas.

Para os autores, o foco da análise de políticas necessita ocorrer sobre o núcleo da formação do discurso sobre as práticas curriculares e a interpretação dada pelos sujeitos que atuam nos diferentes contextos. Procedimento que se dá em consecutivas relações com diversas arenas de produção curricular, que, mesmo com suas especificidades, são interligados e entendidos como uma união de arenas, grupos e/ou lugares de interesse.

Ao propor uma abordagem que leva em conta os diferentes contextos de produção curricular Bowe, Ball e Gold (1992) destacam a negociação de sentidos que ocorrem sem o entrave das características hierárquicas, pois não existe uma superioridade do global sobre o local, e esse global nem sempre é predominantemente econômico (LOPES, 2004), logo, não há uma determinação da política por uma estrutura, seja ela econômica ou não, as políticas não são produzidas apenas no âmbito do Estado, mas em vários outros espaços.

Com isso, novas possibilidades de investigação são favorecidas dando visibilidade a um processo mais complexo de produção do próprio jogo político que dá ênfase as relações de saber-poder nos discursos circulantes na produção das políticas para além das esferas do Estado. “O mais importante é considerar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação (LOPES, 2011, p.22).

A abordagem do ciclo de políticas traz vários subsídios para a reflexão de políticas, já que este processo é entendido como, dialético de articulações entre a micropolítica e a

macropolítica. É nesse contexto que iniciam as limitações discursivas das políticas, caracterizadas pela sua hierarquização e pelas dificuldades de priorizar os meios de produção de um ciclo como contínuo, perdendo o foco da flexibilidade, das negociações promovidas pelo embate, da comunicação, do trabalho em equipe entre outros pontos apresentados por Ball.

Dessa forma os estudos se configuram no caráter contínuo do ciclo de políticas buscando ultrapassar a divisão existente entre política e prática, ou implementação e projeto curricular focalizando em cada estudo a análise discursiva.

A proposta de articular as contribuições de Ball, aprofundando a discussão sobre a teoria da política curricular, traz a ampliação dos estudos sobre os espaços de contestação e modificação através das relações sociais e por meio da articulação do discurso e suas formas de constituição. O ambiente de contestação e transformação das políticas educacionais tende assim a ser situado na prática das escolas, mas sob a dependência de suas capacidades, contingências, compromissos e histórias restringidas à denúncia do discurso global (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Na investigação em questão as contribuições dos autores são importantes para entender como sentidos de currículo, de conhecimento e de qualidade da educação circulam no *lócus* de pesquisa e podem ser identificados nas falas de diferentes entrevistados e também na interpretação que eles apresentam das demandas que os responsáveis requerem da instituição. Dessa forma, não é possível pensar em um currículo definido em uma instância fora ou dentro da instituição e imposto a toda comunidade. Da mesma forma. Não é possível pensar em um essencialismo da prática, pois é no contexto da prática que os conflitos e embates emergem.

Defendo, partindo de Ball (1998) e Lopes (2006c) as relações de saber-poder perpassam a produção e a trajetória das políticas. No contexto da prática são produzidos e negociados sentidos que conferem diferentes significados ao currículo implicados em relações oblíquas de poder (GARCIA CANCLINI, 1998), tornando a luta política sua própria significação, o que inclui a desconstrução de considerações e certezas.

Compreender as ações de produção curricular como zona de conflito, disputa por hegemonia e por controle do processo educativo, exercitados pelo estímulo de elementos diversos, abrange perceber os diferentes sujeitos como ativos nessa disputa. De tal modo, a hegemonia, não é estável, envolve dinamismo, carecendo de processos de legitimação para se concretizar e se desfazer, capaz de, contingencialmente, posicionar determinados significantes como pontos nodais em relação aos quais os demais são definidos. Assim, a produção

curricular, entendida como produção cultural, é analisada como um processo desenvolvido sempre numa zona sob o perímetro de um terreno instável e entendido como difuso em sua produção de sentidos móveis, sem pontos de fixidez (BHABHA, 2007).

A relação do currículo não se resume apenas na seleção de conteúdos a serem ensinados pelo professor. Trata-se de um processo em que os professores, juntamente com outros sujeitos, lutam por hegemonia em práticas coletivas de produção curricular, permeadas por atividades políticas e conflitos. Considerando que nem todos os sentidos e grupos terão hegemonia nas disputas curriculares, haverá necessidade de adesão dos grupos, de legitimação de poder, o que faz destes relativos e inconstantes movidos por consensos e dissensos flutuantes. Em minha pesquisa busquei investigar como esses processos de significação são articulados, que sentidos são produzidos como os discursos sobre o que deve ser ensinado e aprendido na escola se tornam hegemônicos. “Investigar os discursos implica em investigar as “regras” que norteiam a práticas, [...] o sentido de um evento é contingente à sua inclusão em um sistema de relações” (LOPES, 2011, p.34), salientando que determinados sentidos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos sentidos discursos orientam nossas formas de pensar e agir limitando nossas possibilidades de contraposição.

Identifiquei diversos discursos, uns que dialogavam com a necessidade de incorporar as diferenças e diversidades que caracterizam os sujeitos em contextos que se modificam permanente e contingencialmente. E outros discursos, que dão ênfase à necessidade de fixações de padrões fixos de desempenho e condutas baseados em regimes de verdade, em geral sustentados pela defesa de uma educação de qualidade o que corrobora com a compreensão de Macedo (2009) sobre o quanto “a noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares (MACEDO, 2009, p. 92).

No entanto é preciso pensar esses discursos como híbridos que articulam sentidos que circulam na escola, no pensamento curricular, na sociedade como um todo, buscando constituir determinados saberes e práticas curriculares como hegemônicos. Na afirmação de determinadas políticas curriculares como hegemônicas, são articulados sentidos que muitas vezes são antagônicos entre si.

Considero que esses aportes teóricos são úteis para analisar as produções curriculares de um dos institutos de aplicação no estado do Rio de Janeiro, através dos elementos oferecidos para identificar situações empíricas, que a teoria traz como parte da linguagem, permitindo minha participação nesta luta.

Como afirma Macedo (2012, p.736), “a educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento”. O projeto identitário expresso em uma proposta curricular não pode impedir que o sujeito se projete como tal, pois como sujeito ele não é algo que se inventa. A definição que de antemão impede que o sujeito seja sujeito “age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença”, mas que diferença é essa? “Não uma diferença em si, [mas] o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” (MACEDO, 2012, p.736),

Macedo (2012) afirma que cada posição de sujeito é sempre um processo de tradução e transferência de sentido e cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico, por isso destaca os traços de incerteza e a diversidades de sentidos que caracterizam as políticas e práticas curriculares.

A cultura passa a ser entendida, para além de distinções entre o político, o social e o econômico, pois os aspectos culturais impulsionam a redefinição de currículo. Os processos simbólicos, que anteriormente pautavam a cultura como pertencimento comunitário, ilustração, civilização, ou ainda como distinção ou simples obstinação à natureza, articulam num princípio simbólico de significados que são extremamente variáveis no tempo e no espaço. Sendo assim, entendo que ser hegemônico envolve falar em nome de um objeto universal impossível, que em aparentes tentativas de se manifestar, aparecem por causa de demandas particulares (LACLAU, 2011).

Tais demandas, precisam ser esvaziadas de sentido e transformadas num significante vazio, entendendo a completude ausente, para que, deste modo, a cultura não seja apreendida como um conjunto de sentidos, nem tão pouco o currículo, ser fragmentado e formalizado. Como Macedo (2005, p.7) comenta claramente: “Ao tomar o currículo como processo cultural, a distinção entre currículo formal e vivido precisa ser desconstruída a partir da compreensão de que tanto um quanto outro são produzidos na negociação de diferentes discursos.”

Em consonância com essas reflexões, meu compromisso com a teoria curricular, é dar destaque às diferenças para problematizar discursos articulados como fixos e únicos em uma dimensão essencialista e unitária. Trata-se de uma tarefa que implica analisar os sentidos de currículo e de conhecimento e suas articulações com sentidos de avaliação e de qualidade.

2 O CAP/UERJ- A ESCOLA EM QUESTÃO

Neste capítulo apresento os contextos em que se desenvolveu a pesquisa. Em primeiro lugar, procuro estabelecer, posicionar e contextualizar o CAP/UERJ e, nesse caso, dou destaque inicialmente para algumas contribuições de sua história – constâncias e movimentos, estabilidades e mudanças- que representam articulações abrangendo alguns princípios da escola, que me ajudam a construir e/ou analisar, com maior compreensão, os significados e sentidos atribuídos à experiência de estudar em um Instituto de Aplicação. Tais princípios que também ajudam na condução das ações de transformação do colégio. Procuro também descrever o panorama da instituição, ou seja, o espaço físico propriamente dito e outras informações que o integram.

Busco analisar as particularidades que configuram e atribuem identidade a instituição, quem são os participantes e sujeitos da pesquisa e sua plural integração e interpretação da escola. Entendo que refletir sobre esses aspectos podem contribuir para a ampliação da descrição do ambiente aonde os processos de negociação, luta e disputa vão acontecendo e com elas as políticas de currículo.

2.1 Memória e história

No momento baseio-me na realização do estudo sobre o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ) e busco investigar como as experiências vividas são pensadas, caracterizadas e definidas, e como esta interpretação é partilhada pelos seus protagonistas, sendo cada um deles participantes de um todo dessas relações políticas na construção do currículo. Ao mesmo tempo, entendo ser fundamental a descrição destes contextos, na medida em que a pesquisa é feita, com sua base etnográfica, procurando abordar as relações entre a instituição e as extensões de micro e macro influência.

O CAP/UERJ surgiu um ano após a criação da obrigatoriedade da construção de instituições para a prática docente, nos cursos de Didática, para alunos matriculados em Faculdades de Filosofia através da Lei nº9053/56 em nosso país.

Por meio de inovadoras e diferentes técnicas de experimentação, os Colégios de Aplicação surgiram com o objetivo de dialogar com as atuações, o estudo e pesquisa pedagógica, o treinamento de licenciados, a reflexão sobre as dinâmicas modernas, a constituição das propostas educativas e a educação de crianças e adolescentes, assumindo um compromisso com a universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão.

A história começa a ser construída com alguns entraves que acabaram por elitizar a construção de sua história, ora acontecia pela seleção de alunos, ora pela exigência de vínculo com servidores da universidade ou por provas intelectuais que produziam cenários de exclusão e excelência para os Colégios de Aplicação.

Como afirma Kaiuca (2004), ao “pensar no espaço público estamos associando lógicas sociais e relações de poder” que envolvem direitos, deveres, questões de cidadania e democracia. O CAP, ao longo dos anos, sofreu mudanças significativas constituída de outros dispositivos, como o sorteio público de alunos das séries iniciais, alterando, questionando e dando novos significados para alguns mecanismos institucionais, rompendo com alguns paradigmas.

Em sua primeira década os alunos eram separados segundo a opção de carreira para o Ensino Superior, com uma formação baseada em disciplinas diversificadas de acordo com curso. Neste período o colégio se desvinculou da então chamada Universidade da Guanabara¹³ e passou a ser um órgão relativamente autônomo, conforme prescrito na Lei 5.540/68. Mesmo com tal “relativa autonomia” o colégio continuou com a integração acadêmica de “Unidade de experimentação” e aprofundou os laços institucionais mesmo com o rompimento administrativo criando atividades de caráter escolar em outro espaço físico separado dos cursos universitários.

Em 1986 surgiu a classe de alfabetização e por conta das demandas existentes aconteceram concursos públicos e a criação de alguns novos departamentos nesta época. Somente em 2000 o colégio foi reconhecido como unidade acadêmica, sendo chamado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, nome do seu primeiro diretor e assim continuou suas trajetórias de diálogo com o ensino, com reflexão e a pesquisa.

Com isso, o Colégio foi ganhando espaço e prestígio notório ao longo dos anos, pois além da integração da educação básica com o ensino superior, o colégio refletia no ensino e na formação dos alunos o desenvolvimento da pesquisa, da qualidade e da ascensão inegável de uma imagem pública de excelência transformando-se em um espaço e certificação almejada pelos estudantes e seus familiares.

Desse modo, as próprias maneiras de sentir e viver a proposta pedagógica do colégio reflete, na verdade, influências de sua construção histórica que pontam para a atitude flexível, o respeito ao pensamento divergente, o trabalho em pesquisa e extensão, a formação do

¹³ A atual UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro recebeu este nome em 1975 com a fusão dos estados da Guanabara. Na época do surgimento dos Colégios de Aplicação a UERJ ainda se chamava UEG (Universidade do Estado da Guanabara).

‘licenciando investigador,’ o diálogo entre a escola e o contexto na qual ela esta inserida e os meios como ela se constrói e se modifica que orientam hoje o que constitui o CAP/UERJ. Uma breve leitura do comunicado comemorativo do aniversário da Instituição, em 1º de abril de 2013, destaco um trecho que pode comprovar essa impressão.

Como todos somos sabedores, o CAP-UERJ tem como princípio original a responsabilidade com a formação dos futuros professores que atuarão nas redes públicas e particulares de nossa cidade, estado e até de nosso país. Sem esta responsabilidade formativa, em muito perde o sentido a existência e a manutenção de um Colégio de Aplicação. Logicamente, esta não é a única função do CAP-UERJ, pois as necessidades formativas docentes não se esgotam na formação inicial. Há também a formação continuada dos profissionais do magistério e todo o campo de desenvolvimento de pesquisas e ações metodológicas destinadas à Educação Básica, que são intrínsecas atribuições do Instituto de Aplicação (INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA, 2013)

Como afirma Da Matta (1981) ao contrário que se pensa, não é uma escolha do grupo definitiva que acontece, mas o oposto, é algo que integra os indivíduos, pois está dentro e fora de cada um deles, como um jogo que todos ao incorporarem as regras passam a criar e jogar seu próprio jogo. Portanto, no CAP o que acontece é a resignificação dos sentidos redefinindo os rumos que vão configurando a natureza das relações, onde os sujeitos estabelecem, entre si, a proposta atual de reorganização curricular realizada cotidianamente.

2.2 O cenário da pesquisa

Pensando e repensando me vem à mente a seguinte pergunta: E o cenário? O que entendo como elementos essenciais que compõe o meu cenário de pesquisa? Qual deve ser meu ponto de vista? Descrever e esclarecer são, antes de tudo e principalmente, buscar decifrar os significados que interpreto na arquitetura, nos componentes e nos equipamentos que compõe o panorama que entendo ser primordial relatar como elemento do cenário da pesquisa sendo esta a minha proposta com este item.

Um tempo e um espaço determinados são necessários para qualquer atividade humana, como afirma Frago (2001), e na educação não é diferente, sendo estes elementos básicos nas atividades educacionais. Por este motivo procuro articular esse cenário com prática educativa vivida na escola, as diferentes maneiras de ocupação e uso dos espaços que expressam uma série de elementos que dão sentido ao modo de ser da instituição. Em outras palavras, busco exibir as múltiplas dimensões e suas relações com a organização curricular apresentando de

modo mais específico os desdobramentos da instituição, tendo em vista o trabalho centrado na questão da política de currículo.

Pensando assim, procurei envolver desde a localização geral da instituição junto com outros lugares e espaços até chegar em alguns lugares mais específicos onde me aproximo dos protagonistas da pesquisa por onde passei mais tempo e maior amplitude.

Finalmente, reforço que o espaço físico, que chamo de “cenário da pesquisa”, refere-se a uma escrita que ao mesmo tempo que aponta a estrutura e construção reflete em como ela “se dá”, “se configura” e “ganha forma” pelos “atores” que nela “atuam”.

Além disso, cabe ressaltar como Veiga-Neto (2002) que este lugar arquitetado “e, portanto, não-natural” é pensado e significado, mesmo que neste momento por dimensões separadas pelo tempo e espaço, mas que entendo também ser construído de maneira indissociável, mas é apresentado aqui desta forma para fins analíticos.

2.2.1 Um olhar sobre o espaço

Localizado na região do limite da Zona Central da cidade com a subprefeitura da Grande Tijuca. O bairro tem uma localização estratégica que ao mesmo tempo em que forma uma tríplice ligação entre as Zonas Central, Norte e Sul do Rio de Janeiro, também está entrelaçado por favelas, como o Turano e o Fogueteiro.

Local urbanizado com estruturas colônias, residências antigas e construções históricas como a Igreja de São Pedro, Casa do Bispo, chácaras, entre outras arquiteturas que encontram-se paralelas aos muitos prédios com características de edificação mais recente junto de instituições bem próximas a localidade escolar como: Fundação Roberto Marinho, a Fundação Osório, campus de universidades (Estácio de Sá e UniCarioca), INMETRO entre outros estabelecimentos presentes no lugar.

As ruas em derredor são movimentadas por uma extensa comunidade popular que mora e/ou principalmente trabalha/estuda nesta região, com lojas, padarias, praças, áreas de lazer, hospital, restaurantes, bancos, comércios, etc. É ali junto ao desenvolvimento deste bairro que está o CAp/UERJ fazendo parte da identificação, através do seu grande período de existência e história, e portanto de integração ao crescimento local há algumas décadas, deste bairro do Rio de Janeiro.

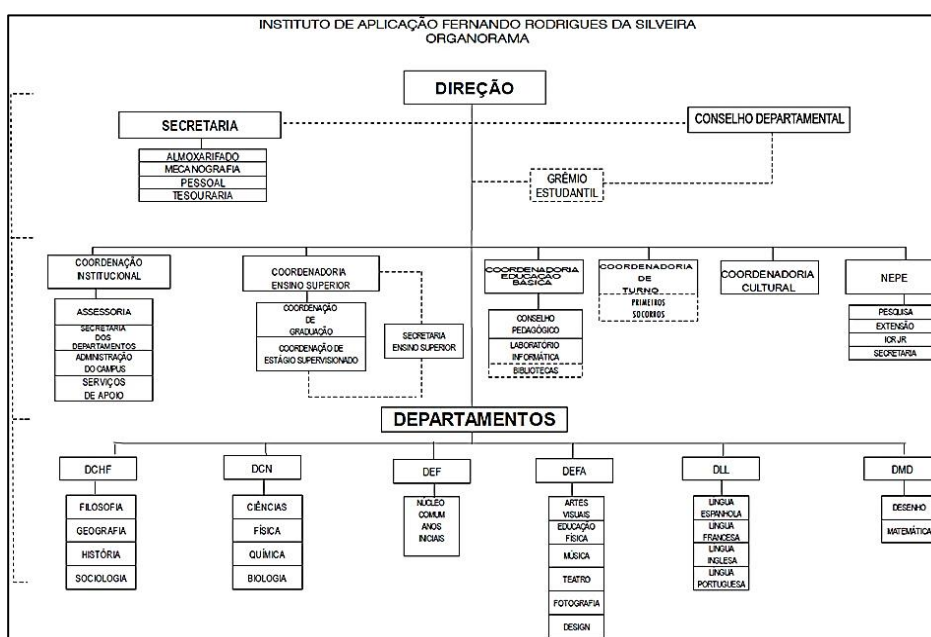
Hoje, o Cap/UERJ é um instituto que está estruturado em uma arquitetura que sempre vai passando por pequenas ou grandes modificações, seja para a aplicação de um novo

projeto, como o projeto Sala Revoluti¹⁴, seja para reformas básicas, como instalações de equipamentos, ou seja para melhorar sua dimensão funcional, como o espaço do parquinho para as séries iniciais.

Em geral o colégio ocupa um espaço com dois prédios de cinco andares, chamados de bloco A e bloco B, conhecidos pelos alunos como *Capinho* (com o primeiro segmento do Ensino Fundamental) e o *Capão* (com o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio), uma quadra coberta, um espaço nos fundos usado para jogos esportivos, um estacionamento e pátio pequeno, referente é claro ao número de funcionários e alunos que a escola comporta, uma portaria e uma cantina terceirizada um pouco depois da entrada.

No site do CAP/UERJ encontramos o seguinte organograma, com um panorama sobre as coordenadorias, núcleos e departamentos:

Figura 1- Organograma de coordenadorias e departamentos do CAP/ UERJ



Fonte: <http://www.cap.uerj.br/site/>- Acesso em: 10 jun 2013.

O Instituto de Aplicação possui diversos espaços como auditório, mecanografia, núcleo pedagógico, salas de aula, dos/as professores/as, das diferentes coordenações, laboratório de ciências, de informática, de teatro, o “porão das artes” com sala de fotografia, sala de música, sala para as aulas e etc. Ele tem secretaria escolar, secretaria de

¹⁴ A Sala Revoluti é o desenvolvimento de estudos pedagógicos baseados em uma pesquisa da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- UERJ/FEBF que aponta em sua proposta aulas descentralizadas, participativas e interativas que redefinem e conduzem os processos e resultados de ensinar e de aprender usando em seu desenvolvimento o campo da informática e que atualmente está sendo “aplicada” no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira(CAP/UERJ) para experiências e experimentações de seu uso didático em meio as relações escolares daquele espaço.

departamentos, direção, núcleo de pesquisa e extensão, saída de emergência, bibliotecas, grupos de pesquisa, refeitório, enfermaria, os corredores, banheiros entre outros espaços, alguns amplos e outros pequenos, mas que em sua maioria são arejados e acolhem os/as alunos/as com segurança e conforto.

O colégio possui pouquíssimos espaços arborizados, mas em cada corredor é visto lixeiras recicláveis, limpeza contínua e preservação do patrimônio em geral. O interessante é notar como cada um desses ambientes expressa valores diferentes para cada indivíduo e que ao abrir o portão de entrada, ao se despedir na saída ou ao tocar um sinal do recreio, todo o espaço ganha significado, seja no chão do corredor, no cantinho da porta, nos bancos na lateral da quadra, na escada ou simplesmente na fila da cantina; pois como diria Paulo Freire no poema “A escola é”, cada espaço é movimento e movimento de gente, gente para se relaciona para “*criar laços de amizade*”, para “*criar ambiente de camaradagem*”, para enriquecer a mente, partir pra frente, e assim a escola acontece para todos e principalmente para “se amarrar nela”.

A escola é

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente. [...]. (FREIRE, 2013)

A organização do ambiente trás além dos espaços convencionais uma troca de convivências em um mesmo espaço, esses princípios e/ou concepções podem ser captados pelo uso de atividades coletivas nos diferentes espaços providos de práticas individuais e grupais, que dão suporte a realização de pesquisas, estudos e reflexões que nem sempre são acompanhados de equipamentos e recursos que dariam suporte a proposta sugerida ao grupo em seus fluxo de diferenças que acabam por construir centros provisórios e contingentes de significações.

Nesses espaços encontramos aulas sendo dadas, reuniões pedagógicas, a troca entre professores de experiências, os diálogos e produção de planejamentos, os encontros de estudos, a interação dos estudantes, entre outras coisas onde não há estruturas fixas que se fecham em formas definitivas, mas significantes que se limitam provisoriamente na

significação de algumas práticas, quando articuladas hegemonicamente, e que constituem as formações discursivas da instituição.

Existem murais nas paredes, obras artísticas penduradas no teto, apelos do grêmio estudantil, convites para eventos culturais. O que mais se destaca é a criação dos alunos nesses murais com a utilização de diferentes linguagens seja por fotos, desenhos, montagens, pinturas, produções escritas ou gráficas que ultrapassam os muros da escola para uma formação humana, social, mural e política que põe as diferentes estratégias usadas na instituição desde o modo de ser até a utilização e incorporação de novos recursos tecnológicos.

No Cap/UERJ, a visualização é agradável, plural e decorada no interior da escola com aquilo que é produzido, mas não com a intenção de meramente decorar como enfeite os espaços, vai além disso tem o objetivo de visibilizar o que está sendo estudando e aprendido pelos estudantes, tornando-se produções artísticas com muito colorido e principalmente com intensidade e amplitude de variações, sendo únicos em suas formas e apresentações. Estas atividades são anexadas em lugares de circulação, em diferentes ambientes como escadas, grades da quadra, corredores, nas salas ou nos departamentos, seja por um grande cartaz ou monumento artístico, ou por um pequeno pote de papel feito através do origami.

Usando informações específicas e a impulsiva criatividade de cada um dos estudantes as atividades são realizadas. Seja para reivindicar, fazer campanhas de mobilização, apresentar pesquisas, para expor assuntos em andamento nos estudos ou para a problematização de alguns temas e questões sociais como meio ambiente, bullying, eleições, preconceito e discriminação, olimpíadas esportivas entre outras ações.

Deste modo, os alicerces são fixados nos movimentos que inspiram a atualização dos especialistas, dos docentes, dos gestores, dos administradores incorporados por uma ampliação constante de novas ressignificações. Assim concebê-la, idealiza-la e imagina-la, através da descrição propriamente dita, introduz relativamente os processos existentes em meio aos seus diferentes contextos e diferentes desafios ao enfrentar as problemáticas individuais que surgem nesta escola.

Todavia, vale aqui uma observação que considero compreensiva sobre o detalhamento específico do que chamo de ‘espaços de ensino/aprendizagem’, devido a ampliação e/ou reorganização e pluralidade desses espaços, dos recursos e métodos didáticos realizados neste ambiente, eu foco em alguns momentos, de modo mais expressivo, os tempos de discussão que aparecem nestes espaços, que de maneira convencional, viram referencias e sustentam algumas significações dadas ao meu objeto de pesquisa.

Em outras palavras, os ‘espaços de ensino/aprendizagem’ são bastante significativos para a realização de trabalhos e diálogos em grupo nas ações de pesquisa, pois é possível constatar ênfase na expressividade dos participantes da investigação que às vezes somente pelo ambiente suas definições e reflexões podem ser afetadas inclusive, por exemplo, por uma simples disposição das mesas e cadeiras dos alunos/as nas salas de aula ou uma forma de transmissão do professor que ganha mais destaque dentro de suas diferentes formas de ensinar.

É possível perceber que, do ponto de vista da apropriação dos lugares e espaços, também existem algumas tendências, ora flexibilizada, ora utilizada de um modo mais convencional sobre o estudo de disciplinas e organização do trabalho educativo, sendo dedicada ao estudo específico das disciplinas em sala para alunos a partir do segundo segmentos do Ensino Fundamental e Médio, ou sendo vinculada e integrada como um “núcleo comum” utilizando os mesmos espaços para o estudo dos assuntos como vejo no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essas tendências são processos de articulação hegemônicos, que pressupõem uma infinidade de significados e novos sentidos, em termo de um debate político onde os discursos são criados.

O Instituto de Aplicação apresenta espaços que se assemelham ocasionalmente ao seu desenvolvimento, ao se multiplicar-se, modificar-se e diversificar-se respondendo às exigências e demandas educativas, seja dos alunos, dos professores, dos funcionários, dos pais e até mesmo da Universidade, para dar conta e responder às requisições produzidas dentro e fora da instituição que vão transformando-a ao logo do tempo, e consequentemente atribuindo mudanças ao seu cenário escolar; como vemos recentemente no comunicado da Direção do CAp sobre as adversidades que aconteceram devido o período de greve no final de 2012, que causaram em todas as unidades acadêmicas mudanças no cronograma proposto para 2013, ocasionando certas dificuldades que até num dos momentos mais importantes para instituição, como por exemplo a comemoração do seu quinquagésimo sexto aniversário que acabou sofrendo alterações com as mudanças administrativas, e os momentos dedicados a comemoração da história e memória da instituição foi transferido para um outro momento devido as urgências que aconteceram neste ano de variações.

Caros membros da Comunidade Escolar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Neste dia 1º de abril o CAp/UERJ completa 56 anos de existência. Para alguns, em função das dificuldades vividas para manter acesa a chama da tocha uerjiana em nossa Unidade, não há o que comemorar. Para outros, sempre devemos valorizar esta data, pois apesar das dificuldades, várias foram as vidas e vivências que perpassaram por esta história, nos marcando positivamente. E apesar de sempre estarmos buscando novas conquistas, aquelas que já obtivemos, por meio do

reconhecimento público do trabalho realizado, em muito valem e valeram. De uma coisa temos a certeza: não desanimamos em prosseguir na luta para conseguir aquilo que está afixado na faixa de entrada da escola, articular ensino, pesquisa, extensão e cultura, com qualidade por meio da educação pública há mais de 5 décadas. Antes de parabenizar aos que fazem deste entendimento uma prática cotidiana, serviremos deste comunicado para dar ciência que ao retornarmos com nossas atividades, com o início do ano letivo de 2013, [que iniciou em 18 de abril de 2013 devido a greve] comemoraremos mais este ano de existência [...]. (INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA, 2013).

Como vemos este é um espaço que, pela sua configuração, expressa um sistema de intenções, valores e discursos, com ações e debates das políticas em curso. Um cenário que, em outras palavras, pode ser visto mesmo em sua configuração de silêncio e invisibilidade, sendo ele por si mesmo explícito e evidente. A localização da escola, as suas relações com a sociedade e mídia, seu traçado arquitetônico e demais elementos configuram parte da ação, sendo internalizados pelos estudantes em seus processos de constituição dos significados próprios da escola e das políticas desenvolvidas diariamente interior da instituição. Finalmente, considero que apresento a instituição dentro dos espaços que circulei com maior frequência, por conta do meu objeto de pesquisa e prioritariamente aponta para a perspectiva de análise que uso sobre os espaços.

2.2.2 Salas de aula, corredores, biblioteca e outros cenários.

Vale ressaltar que as salas de aula não configuram os únicos lugares de aprendizagem que podem depender de outros fatores e lugares. As salas ficam organizadas nos andares dos dois prédios, sendo cinco salas por andar no bloco b e cerca de 3, 4 ou 5 salas no bloco A.

Estas salas são dispostas ao longo dos corredores de cada andar, com certa proximidade que criam condições de troca de informações entre professores e alunos. Cada corredor é supervisionado por um inspetor e possui banheiros e bebedouros no próprio andar, sendo utilizada pelas turmas ou por gerenciamento de grupos para algumas atividades coletivas que redistribuí as turmas em grupos (A, B, C, D) facilitando a movimentação dos alunos e flexibilizando a dinâmica da própria disposição do ambiente.

Estes espaços transmitem importantes estímulos e abrigam valores nas produções individuais. As salas possuem um formato retangular, são amplas, iluminadas e refrigeradas. Na maioria das salas existem uma parede com quadro, uma parede com pequenas ou grandes janelas para garantir sua ampliação ou iluminação com a vista exterior e outras duas paredes

livres para montagem de painéis, organização de armários, distribuição de materiais ou qualquer outra finalidade correspondente a turma. Como afirma E1:

Aí nós aqui somos privilegiados se você for pensar, até o quinto ano, nós temos uma biblioteca. Cada sala tem a sua biblioteca, além da biblioteca da escola, nós temos uma parede de mapas, não é isso? As crianças do quinto têm este caminho ali, os professores têm armários, a gente tem armário do material coletivo, nós temos um mesão desse aqui, temos um computador, como eu disse. (E1)

Com frequência posso perceber que nesses espaços além de registrar, aprender, colorir e criar, os protagonistas sejam eles alunos/as ou professores/as, produzem acordos, embates, discussões, negociações, conflitos e combinações, vejo também minorias, insatisfações e interrogações através das diferentes ações e linguagens que se misturam nas trocas e relações sociais no campo da discursividade, sendo portanto, não só uma transmissão disciplinar de conteúdos em sujeitos, mas a produção coletiva de interpretações e questionamentos em diferentes esferas do pensamento subjetivo.

A estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. O discurso tenta produzir fechamentos da significação e o campo da discursividade sempre abre para novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação. (LOPES; MACEDO, 2011, p.252).

A fala da professora E1 corrobora com essa análise, segundo ela:

A escola tem que garantir esse encontro desses sujeitos, [...] é uma oportunidade que não é mais tão comum como era, das pessoas se encontrarem, realmente. Então, acho que a escola tem que garantir esse espaço do encontro real. De sentir cheiro, como eles comentam, o cheiro do pum, entendeu? Essas coisas, as lágrimas, você vê realmente, a empolgação, a voz, né, os abraços, até os empurrões, e você “pera aí, parou”, isso, eu acho que a escola tem que garantir isso (E1).

Sendo assim estes espaços são analisados como “espaços de contestação e mudança” nas relações sociais, potencializando por intermédio da constituição do discurso a definição dos termos de um debate político em movimento. O que garante, por sua vez, o discurso numa estrutura descentralizada, contextual e provisória em articulação com suas próprias configurações. Assim os sujeitos se constituem por processos de identificação distinguidos e marados pelas contingências, à medida que tomam decisões nos processos políticos e definem as direções discursivas supostamente corretas.

2.3 Os protagonistas da pesquisa

Em primeiro lugar, vale sublinhar que a descrição que faço sobre os/as professores/as nesse item refere-se aos docentes que foram entrevistados/as por mim, e por este motivo, a ação de apresentá-los destaca e demarca uma parte do grupo de professores da instituição. Isso significa dizer que não inclui outros professores/as com os/as quais tive contato durante todo o período de estudo no CAp/UERJ.

Existiam dois critérios para a participação na pesquisa através das entrevistas, ter disponibilidade e estar trabalhando, no quadro efetivo da instituição, no mínimo há 10 anos.

Na maioria dos casos as entrevistas começaram com apresentações dos/as professores/as. Conversamos sobre os seus processos de formação, o modo como chegaram à escola, entre outros aspectos que me permitiram observar como o lugar de enunciação vai se constituindo mediante aos sentidos que significam os movimentos de participação nas práticas curriculares. São narrativas de sucesso, de destaque, de vivências e conflitos daquilo que se entende como essencial, informações e dados de valor, enfim, relatos de experiências, concepções e “entendimentos” que significam a instituição pelos sujeitos que a compõe. Um processo que se desenvolve num lugar em que se gostaria de estar, uma articulação de bens simbólicos que exercem e refletem suas interferências efetivas.

Eu acreditava nisso e sabia que se eu estudasse eu ia conseguir mesmo com todas as dificuldades do magistério, sobreviver e se orgulhar de ser professor e vencer né, e ter uma vida mais ou menos digna, trabalhando muito, **mas procurando trabalhar nas melhores escolas, eu sempre coloquei como meta atingir as melhores escolas.** Tentar trabalhar nos melhores lugares para tentar fazer um trabalho que dê resultado, né. (E8, grifo nosso)

Cada entrevistado traçou um caminho percorrido no CAp/UERJ, demarcado em suas ações escolares, os docentes apresentaram certo estilo profissional que tem reflexos na produção curricular, de acordo com o grau de influência de cada um deles nos diferentes contextos. Os dados oferecidos nas narrativas refletem a interferência efetiva desses sujeitos, num poder legitimado pelos quais participam e por eles se constituem com marcas simbólicas expressivas. Entretanto, é preciso cuidado para não fixar tais narrativas e práticas expostas com ideias sistemáticas que limitam o campo de significação; vale esclarecer que tais narrativas aparecem considerando que estão em meio a muitas outras participações em tramas das complexas produções culturais e práticas curriculares fluídas e provisórias.

Quero ressaltar também que além dos dois critérios para entrevista com os/as professores/as, foi fundamental ter a participação de todos os segmentos da instituição. Inicialmente a proposta contava com a participação de professores e chefes de departamentos;

contudo ao longo do processo de coleta das informações percebi que separar os professores que exerciam o magistério, dos professores que eram chefes de departamentos e também exerciam o magistério, não havia necessidade, e desta forma passei a abranger todos como professores/as do CAp/UERJ. Foram entrevistados/as oito profissionais, sendo duas mulheres integrantes da equipe responsável pelo 1º segmento, duas mulheres e um homem integrantes da equipe responsável pelo 2º segmento e duas mulheres e um homem integrantes da equipe responsável pelo ensino médio no Colégio de Aplicação, as/os quais passo a apresentar um breve perfil.

No que tange à formação, todos/as têm licenciatura, o que entendo ser fundamental dada à natureza dos critérios de seleção de professores efetivos da instituição; assim suas formações são distribuídas da seguinte forma: em Letras, Geografia, Matemática, Física, Artes Visuais. Graduações obtidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Apenas uma pessoa entrevistada não informou onde fez seu curso de graduação.

Cabe registrar que seis dos oito professores/as entrevistados declararam ter curso de especialização ou pós-graduação, seis também afirmaram ter mestrado. Cinco são doutores/as em sua área, sendo um (1) em fase final do doutorado, e uma (1) professora com *pós-doc*.

Posso afirmar que tal experiência era bastante diversificada, já que sete (7) professores/as tinham vivência em outra escola pública. Apenas uma professora declarou ter vivido todo o seu tempo de atividade profissional em educação básica, exclusivamente no CAp/UERJ.

A propósito, quanto à faixa etária, acho que posso dizer que o grupo apresentava significativa concentração entre 40 e 55 anos; uma (1) parecia ter pouco menos de 40 e duas (2) mais de 55. Apenas uma professora disse querer sair da instituição assim que puder se aposentar: “como eu falei, se antes eu pensava em não me aposentar mais, [...], agora eu quero me aposentar, eu quero ir embora eu quero fugir porque cada vez mais você está lidando com essa falta de compromisso” (E5).

Entre os/as professores/as, três (3) elogiaram o instituto pelas suas ofertas de condições de trabalho, ao falar: “Gosto muito de trabalhar nessa escola, [...] uma turma com vinte alunos, é uma turma com a qual você pode trabalhar” (E1), três (3) pontuaram insatisfações ou melhoramentos devido à falta de estrutura, material, espaço e equipamentos que atrapalham e/ou dificultam o trabalho com os alunos, como por exemplo, ao disserem: “ainda falta muita coisa, por exemplo, a acessibilidade, a gente não tem” (E6), ou ainda “faltam condições da gente colocar em prática aquilo que a gente quer. A gente tem pouca

tecnologia em sala, a gente não tem nenhuma, a gente não tem *lap top*, a gente não tem um computador em sala de aula, você não tem nada. A gente quer.” (E8); e dois (2) não informaram nenhum aspecto, ao decorrer da entrevista, que manifestasse opinião sobre o assunto.

Dos/as (8) entrevistados/as, dois (2) se referiram a família em suas relações com a instituições, citaram situações pessoais que envolviam filhos/as (ex-alunos) e suas vivências no CAP/UERJ, contaram fatos marcantes e trajetórias pós a experiência no instituto.

A partir dessa breve descrição, posso dizer que essa equipe de profissionais apresentou suas contribuições com clareza, com diferenças marcantes entre eles, seja nas relações, nas experiências profissionais, nas formas de trabalho e principalmente nas concepções que acreditam.

Trata-se de uma equipe que parece ter, por sua vez, um forte compromisso com a atividade docente em sua relação com os alunos. Outra grande marca é a preocupação com o aperfeiçoamento de sua própria formação, ao demonstrar um número relevante de professores/as com mestrado e doutorado. Além disso, vale sublinhar que eles/elas demonstraram ter um forte vínculo com a escola, mesmo aqueles/as que já estão perto de se aposentar.

Descrever um perfil é tentar captar como os/as profissionais entrevistados significavam seus discursos, em quais contextos se relacionam e como negociam os sentidos perpassados na escola.

Enfim, falar de memória, recuperar um pouco da história do CAP/UERJ, descrever os cenários onde as práticas curriculares estão acontecendo, entender os contextos e, ainda, desvendar algumas características dos/das seus/suas protagonistas traz a realidade do campo para a escrita em múltiplas dimensões, auxilia e apresenta minha análise dentro de uma interpretação acerca dos espaços em que os sujeitos significam suas narrativas e concepções sobre o Instituto de Aplicação da UERJ.

3 AS MARCAS DOS SUJEITOS E OS SENTIDOS CURRICULARES HEGEMÔNICOS NO CAP/UERJ.

A política é uma atividade extremamente complexa que articula procedimentos relativos aos diferentes contextos, levando em conta que “a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido” (BALL, 2006, p.21), e a necessidade do reconhecimento dos diversos discursos resulta de um complexo processo de articulação dos sentidos e significados postos em questionamentos.

Na disputa pela fixação de sentidos no contexto político, algumas vozes podem ser silenciadas, não expressando que elas sejam sucumbidas, todavia continuam operando nas políticas por meio da “circulação de formações discursivas potencialmente capazes de criar outras articulações. Isso exige reconhecer que no campo discursivo não há estabilidade nem equilíbrio porque há permanente luta pela fixação de sentidos” (BERALDO; OLIVEIRA, 2010, p.17).

Na investigação em questão, algumas marcas são encontradas nos dados da pesquisa que subsidiam a existência de uma articulação complexa de produção curricular, composta em um cenário dinâmico de contestação política e produção cultural, em que os discursos sobre currículo, conhecimento e qualidade da educação circulam no *lócus* da análise, e podem ser identificados nas falas dos diferentes entrevistados e também na interpretação que eles apresentam sobre as demandas da instituição. Discursos híbridos, que produzem sentidos perpassados na escola, no pensamento curricular, na sociedade como um todo, buscam em suas articulações constituir saberes e práticas curriculares como hegemônicas e que quando expressadas pelos diferentes sujeitos, muitas vezes, são antagônicos entre si.

Fazem parte dessa articulação complexa os contextos que entrelaçam “fios”; vinculados a construção de um ensino diferenciado, relacionado à formação docente e ao uso de métodos de ensino específicos. A escola recebe, transmite e produz simultaneamente suas práticas, através de associações que sustentam o título de escola de excelência e/ou de ensino diferenciado, ainda que com vínculos mais sólidos e diretos em alguns discursos e mais afastados e frágeis em outros; há em sua constituição o “nó”, o conflito, a diferença, pois trata-se de uma dinâmica instável em que as aproximações e afastamentos são sempre negociados.

Gostaria ainda de reiterar que, para conseguir me chegar, analisar, compreender e interpretar os possíveis significados e sentidos acerca da experiência que foi objeto de minha investigação, tentei fazer uma leitura considerando as representações transitórias, isto é, fruto

do ‘meu olhar’, do ‘meu ouvir’ e do ‘meu escrever’. Entretanto, preciso ressaltar que, procurei estar sempre atenta aos ‘pontos de vista’ dos sujeitos e analisá-los segundo uma perspectiva relacional, assim usei meu campo de estudo exploratório anterior, através dos anos que estive como bolsista em um dos grupos de pesquisa da instituição, na perspectiva de aprimorar a definição do próprio objeto e/ou das interrogações que constituíram minha investigação, como Costa (2005, p. 200) aponta ao assumir que

As perguntas que me ocupo aqui são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo dos saberes e deixam tudo em aberto, um misto de incerteza e promessa. Tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventureira que fazem do perguntar.

Nesse capítulo, busco contribuir com o debate sobre discursos que constituem o currículo, pela análise das interpretações dos professores entrevistados de um dos institutos de aplicação do Estado do Rio de Janeiro. O propósito é identificar argumentos que estão sendo adotados e os sentidos atribuídos às políticas de currículo da instituição. Para tanto busco amparo em autores como Lopes e Macedo que operam com a teoria do discurso para pensar o currículo, a partir da compreensão de que a escola é um dos espaços de recontextualizações de políticas e de práticas. “A recontextualização ocorre de acordo com regras sociais que variam conforme princípios, processos de controle e relações de poder que se processam socialmente” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p.246). Nessa perspectiva, assumo que essas recontextualizações configuram os sentidos atribuídos a avaliação.

Mais do que avaliar um caráter mais marcadamente crítico ou um caráter que evidencia compreensões híbridas do currículo no CAp/UERJ, procuro compreender que sentidos de avaliação, qualidade e consecutivamente êxito e fracasso operam em tais políticas de currículo, e como as disputas em torno da compreensão das práticas curriculares contribuem para o estabelecimento de práticas avaliativas na instituição com implicações nas formas pelas quais os sujeitos reconhecem a legitimidade social da escola. Desta forma, procurei identificar e interpretar como os/as docentes justificam suas práticas sem pretender fazer algum um juízo de valor, do tipo contra ou a favor. Me interessou realizar uma reflexão sobre as práticas avaliativas pois entendo que elas mobilizam a instituição investigada como corroborado pelas entrevistas.

Na proposta aqui analisada, defendo tal reflexão como necessária. Por isso, o conceito de discurso como elaborado por Laclau (2011) se mostrou muito produtivo na medida em que para o autor “discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação

discursiva” (LOPES, 2011, p.252). De forma vinculada a esse modelo analítico, podemos dizer que a ideia do discurso está atrelada ao significado. Mas então, o que determina certos significados? Entender as múltiplas determinações de uma significação é entender o estabelecimento de princípios na produção de sentido. Logo, qualquer “discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fixo das diferenças e construir um centro provisório na significação” (LOPES, 2011, p.252).

Sendo assim nas práticas curriculares e avaliativas do instituto de aplicação, os discursos existentes definem como são as agendas e ações priorizadas na criação dos debates políticos da instituição. O que garante, por sua vez, que uma instituição de ensino, pesquisa e extensão configure sua própria articulação, produzindo excessos de sentidos sobre os significantes simbolizados, produções que buscam ser fixadas e hegemônicas, e, em geral sem que seja perceptível como são contingentes e provisórias, sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significações. A esses aspectos procuro aqui dar visibilidade, e como aponta Laclau e Mouffe (2010, p. 107) acredito que

todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência; [...] que qualquer distinção entre os usualmente chamados aspectos lingüísticos ou comportamentais da prática social é, ou uma distinção incorreta, ou necessita achar seu lugar como diferenciação dentro da produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas.

Para parte dos entrevistados é o rigor na cobrança dos conteúdos definidos no currículo que garantem ao CAP/UERJ o título de “escola de excelência”. Utilizo o termo com o sentido que lhe atribuí Perrenoud (1999), para quem uma escola de excelência é aquela “oficialmente comparada ao domínio dos conceitos, dos conhecimentos, dos métodos, das competências e dos valores que configuram o programa” (PERRENOUD, 1999, p.29), ao detalhar que as normas de excelência são naturalmente identificadas por habituar-se aos contextos escolares, pois “parecem decorrer logicamente do programa do ano”. Desta forma, “cada hierarquia de excelência apresenta-se, então, como uma classificação, conforme o grau de domínio alcançado por cada aluno no interior de um campo disciplinar (ou de um campo mais restrito).” (PERRENOUD, 1999, p.29)

Assim a excelência é significada a partir dos resultados obtidos como o controle do êxito escolar acontece na esfera dos saberes e competências, através de uma análise avaliativa esquematizada, que mede essencialmente a apropriação do conhecimento necessário. Uma perspectiva em que a educação se subordina ao ensino, à instrução (MACEDO, 2012).

Como afirma Perrenoud (1999), “as hierarquias de excelência escolar, das mais formais às mais intuitivas, são apenas representações. Entretanto, não são quaisquer representações: elas fazem lei, passam por imagem legítima de desigualdades bem reais de conhecimento.” Portanto, “toda hierarquia [de excelência] retira sua legitimidade do *desconhecimento* relativo da arbitrariedade de seu modo de criação” (PERRENOUD, 1999, p.36).

Além do CAP/UERJ, outras escolas situadas no município do Rio de Janeiro, inclusive vinculadas à Universidades, podem ser enquadradas como “escolas de excelência”. São instituições reconhecidas e legitimadas socialmente pois ganham destaque nos meios de comunicação, principalmente na divulgação dos resultados dos processos de avaliação em larga escala como a Prova Brasil¹⁵ e o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM). Com isso, o CAP/ UERJ tem se destacado como instituição de referência associada a qualidade do ensino que oferece. Qualidade que, por sua vez, é associada ao êxito obtido nessas avaliações. Um discurso que se constrói interna e externamente e significa o CAP/UERJ como uma “Escola de Qualidade”. Por outro lado, é importante destacar que esse é um discurso que não se restringe a um campo ideológico determinado e mesmo aqueles que se opõem à lógica das avaliações de desempenho buscam afirmar outros sentidos de qualidade que poderiam justificar a excelência da instituição. Mas como esse discurso é constituído? O que pensam os professores sobre o currículo do CAP/UERJ? E sobre os processos avaliativos? E como esses discursos estão implicados nas demandas e nas identidades dos agentes envolvidos?

Argumento que a produção dos discursos sobre currículo, e suas articulações com a qualidade do ensino acontecem num processo de produção de sentidos, envolvendo negociações e conflitos. Como afirma Bhabha (2007), o processo de produção cultural num campo de disputa política cria realidades e identidades, pois possui na linguagem sua matriz produtiva. Como destaca Laclau (2011), nessa disputa diferentes demandas são articuladas na tentativa de hegemonizar determinados sentidos resultando em discursos híbridos e ambivalentes. Nesse processo, alguns sentidos podem aparentar maior estabilidade e/ou homogeneidade, no entanto Laclau alerta que são estabilizações sempre precárias e provisórias.

¹⁵ A prova, que posteriormente é utilizada como subsídio para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**), é aplicada em alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais que tenham pelo menos 20 alunos por série. Criada com base nas propostas curriculares de alguns estados e municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a prova mede os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ouvi os professores e professoras, seguindo o modo como cada “sujeito influente” (BALL, 1989) expressa e produz um espaço de autoria no currículo. Ouvi também professoras e professores posicionados numa zona de tensão, de negociações e acordos movidos pelo conflito das significações dos pressupostos escolares. Reservei e selecionei dados sobre a constituição do discurso curricular de qualidade, de excelência, de avaliação e sobre as relações desse campo discursivo e a constituição das identidades na escola.

Como material para sustentar a análise dos depoimentos elegi alguns documentos da instituição, como calendários, plano de curso, deliberações, resoluções, cartas, registros estatísticos da UERJ, reportagens sobre a instituição, entre outros. Optei por não citar o nome dos entrevistados, não apenas procurando preservar suas identidades, mas evitando o que poderia ser uma leitura personalizada das falas apresentadas. Minha intenção é referenciar os processos políticos através das falas e escritas, e não centrar a análise nas características individuais de cada entrevistado. Ressalto também que as respostas obtidas em todas as entrevistas delimitam as conclusões aqui apresentadas, ainda que apresente apenas trechos considerados mais expressivos extraídos das falas dos participantes da pesquisa, e que a apreciação de alguns documentos da instituição auxiliou na interpretação e análise discursivas que resume os sentidos hegemônicos que se pretende instituir; ao entender que esse processo tem efeitos sobre os sujeitos na medida em que reorienta papéis, desenvolve ideias e questiona posicionamentos, visando performances específicas e desempenhos de excelência. Desta forma ao expor, decompor e analisar os dados, pergunto-me ao longo da escrita: como a polarização e/ou regulação dos currículos (discursos) daqueles que participam diretamente da dicotomização dos processos podem configurar a proposta institucional do CAp/UERJ? Nesta pesquisa não pretendo resolver essa questão, mas apresentá-la como uma tensão em que se desenvolve a ação docente articulada com a produção curricular.

3.1 Articulações e concepções do currículo no CAp/UERJ: a universalidade atribuída ao conhecimento.

Apesar do caráter contínuo de luta por hegemonia, os interesses, muitas vezes conflitantes, dos diferentes atores que participam das produções da política curricular sustentam a ideia de que há um certo privilégio do contexto da influência analisado e caracterizado com um deslizamento interpretativo (BALL, 2001). Dentro da pluralidade de

grupos em disputa há posições legitimadas e outras não, que causam impossibilidades, conseguidas em detrimento de um próprio controle.

É no contexto da influência que os discursos são entendidos como limitadores das possibilidades de recontextualização e mudança nas percepções já existentes. Por outro lado, é no contexto da prática que tais significações são submetidas às interpretações e recriações, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas; e são esses diferentes discursos que envolvem o contexto da prática que analiso neste momento da escrita.

Analisar as múltiplas posições do sujeito implica pensar que as diferentes questões que perpassam a escola não estão isoladas, mas coabitam identidades de formas articuladas que explicitam interstícios nos variados contextos de formação individual e coletiva. Assim, não pretendo, nesta seção, discutir se o perspectiva crítica e instrumental presente no discurso de parte dos entrevistados deve ou não compor o currículo escolar, mas questiono como a perspectiva está presente no cotidiano, de que forma se revela e discutir estratégias que estabeleço, através da concepção do currículo como discurso, como possibilidade de diálogo entre as diferentes perspectivas.

Dessa forma, argumento, pondo em relevo a discussão e problematização da diferença, ao apresentar as tentativas e/ou reivindicações dos sujeitos em busca de posicionamentos em um mundo fluido e em constante transformação (BAUMAN, 1998), que trazem à cena fortes perspectivas essencialistas por alguns e a singularidade da produção curricular provisória por outros. Meu foco, nesta dissertação, é tratar da discussão acerca de alguns aspectos centralizadores no conhecimento, na avaliação e diretamente nos discursos curriculares, problematizando suas propostas para a diferença, não como algo a ser superado e/ou reprimido, mas como presença incômoda e ao mesmo tempo necessária do espaço de produção das múltiplas articulações, ao operar com a ideia de sentidos e identidades em movimento (LACLAU, 2005), que ao mesmo tempo em que recusa a ideia de determinação, trata os sujeitos como atores que constituem os grupos “identitários” politicamente ativos.

As demandas borbulham de forma desordenada como possibilidades não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente constituído. **Decidir as demandas que ganham força e defini-las como central é o que constitui os sujeitos como tal, permitindo-lhes se identificar uns com os outros.** Na medida em que alguma demanda funcione como centro, a estrutura social deixa de ser descentrada e é essa situação que estamos acostumados a chamar de **estrutura social**. Mas ela é apenas um momento de fixação, provisório e contingente, **ainda que por vezes, essa provisoriedade perdure por séculos.**” (LOPES, 2011, p. 229, grifo nosso)

A decisão de dar centralidade fixa provisoriamente a um tipo de demanda, e as formas de garantir que estas centralidades aconteçam, são definições que ocorrem nas lutas políticas, através da articulação de demandas e de grupos “em torno de posições que precisam ser hegemônicas, ou seja, ‘vendidas’ como de todo o grupo ou mais eficazmente, de toda a sociedade” (LOPES, 2011, p.229). Desta maneira, existem mobilizações individuais da identidade, em um espaço narrativo através das reinterpretações na relação com o outro, relação esta que acontece em diferentes contextos da instituição marcados pelo poder. “Há hegemonias fortes, há identificações estáveis que parecem essenciais, mas há sempre algum sentido que escapa do controle” (LACLAU, 2005, p.230). A diferença seria justamente os sentidos que escapam àqueles determinados na esfera da cultura ou do ensino.

Philippe Perrenoud é um dos autores que usa a noção de mobilização e coordenação independentes para atuação em situações globais. Com isso, tal problema de assinalar os esquemas mentais prévios e característicos humanos como uma associação linear é eliminado, e o estudo da complexidade inerente às diferentes práticas sociais é proposto pelo autor através do conceito de competências.

A discussão de competências, como análise feita transversalmente às variadas situações da sociedade opera com dificuldade interpretativa, pois acaba por transformar, em muitos casos, a competência como condição para o desempenho. Desta forma, o desempenho “certificaria” a competência, tal como, e pela influência, do que se fazia anteriormente com a racionalidade tyleriana, produzindo ao estudante, professores, escolas e principalmente documentos políticos um conceito de competência que propõe uma ação externa do sujeito sobre o mundo, relacionada a metas a serem testadas, apresentando um deslizamento significativo a noção de competência desenvolvida pelo autor.

Em suas obras, Perrenoud busca identificar os mecanismos de produção das desigualdades escolares vinculados às situações que em os sujeitos são posicionados. Como na avaliação, em que os seus significados pessoais sobre a aprendizagem possuem uma relação social que é construída por alguém do valor escolar ou intelectual, atribuindo assim o valor de outro indivíduo, ou seja, é um sujeito que está sendo avaliado pelos parâmetros de um outro, o que transforma a avaliação em uma questão de negociação com “armas” desiguais.

“Essa negociação assume formas diversas, da discussão informal ao recurso [...]. Qualquer que seja a amplitude da divergência ou a solução final da negociação, pode-se dizer que a relação de forças não é equilibrada” (PERRENOUD, 1999, p. 58). A recontextualização mecânica de um contexto a outro, provocada por certas hierarquizações de contextos, tem sido

constante, seja pela herança de entendimento do que é currículo, quanto por limites da própria teorização das produções dos sentidos da avaliação nos constrangimentos discursivos provocados em determinados contextos.

“Em um sistema misto, o peso da escola é maior. [...] Uma coisa é certa: como representação de valor escolar, a avaliação faz parte da negociação” (PERRENOUD, 1999, p.58 e 59). Tal movimento limita a circulação de sentidos no processo de recontextualização, mesmo que a circulação seja aberta e descentrada a constituição da política curricular acontece em um caminho incessante de lutas políticas marcadas por um passado definido e partilhado de perspectivas conservadoras, que acabam por desenhar identificações provisórias entre os sujeitos. Compreende-se desta maneira, que as variadas significações continuam a acontecer, mas que “a experiência prática mostra que esse movimento é sempre estancado, ainda que sentidos continuem a vazar. Essa conclusão nos possibilita entender a construção de identidades temporárias e fluidas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 228) que são em seus movimentos estagnados e seus vazamentos desconsiderados.

Trago para discutir como essa tensão está presente no cotidiano escolar, e a forma como a questão da perspectiva curricular e avaliativa através da problematização feita pelos entrevistados em suas narrativas e registros institucionais que relatam situações cotidianas, deliberações oficiais, propostas educacionais e práticas docentes onde são reveladas tanto as estratégias estabelecidas pela instituição, como as tensões postas pelas questões curriculares em reflexão, instigando o diálogo.

No trecho abaixo, a deliberação nº 019/2000 que dispõe sobre os critérios de avaliação de rendimento escolar do CAP/UERJ, é possível perceber alguns registros acordados que abrem espaço à significação e negociação de sentidos já sabidos, que não constitui a priori nem uma, nem outra perspectiva, mas incita negociações:

[...] Art. 2o – A avaliação do aproveitamento escolar constitui processo contínuo e cumulativo que envolve aspectos formativos, informativos e de assiduidade, apresentando como objetivos:

- a) acompanhar os processos de construção do conhecimento e socialização desenvolvidos pelo aluno;
- b) redefinir a ação pedagógica;
- c) **caracterizar o aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção.**

Art. 3o – Os resultados do processo de avaliação, atendendo às características da faixa etária do aluno e respeitando-o como sujeito da aprendizagem, são expressos de forma diferenciada, sempre com preponderância dos aspectos do processo sobre o produto. [...]

[...]Art. 17 – Será cancelada a matrícula do aluno que cursar sem aproveitamento, por nota ou frequência, duas vezes a mesma série. (UERJ, 2000, grifo nosso)

A deliberação sobre avaliação é, na verdade, uma introdução as diferentes demandas da instituição que aparecem em minha escrita e que corroboram aquilo que Ball e Bowe (1998) destacam quando afirmam que os textos produzidos nas articulações políticas são sempre objeto de disputa de sentidos não são fechados, pelo contrário, estão sempre abertos à filtração interpretativa, resiliências, contestação e recontextualizações.

Ao selecionar três, dos trinta e quatro artigos da deliberação, proponho a visualização da dinâmica escolar em um texto como instrumento reflexivo que acende um dos movimentos conflitivos de articulação. Três artigos de uma mesma deliberação que se abrem na arena da disputa de sentidos e relacionam suas questões sobre avaliação com articulações antagônicas, ao apresentar, por exemplo, como objetivos da avaliação no CAP/UERJ, o item (c) do segundo artigo: “[...] *caracterizar* o aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção”. Caracterizar o aluno pela avaliação para obter a promoção? O que é caracterizar um aluno pela avaliação? Assinalar? Distinguir? Diferenciar?

Ao continuar a leitura, o exemplo sequencialmente que encontramos é um outro caminho para discutir os processos avaliativos como o Art. 3 que diz: “Os resultados do processo de avaliação, [...] são *expressos de forma diferenciada*, sempre com preponderância dos aspectos do processo sobre o produto”, e devem atender o aluno “*respeitando-o como sujeito da aprendizagem*”.

Nos diferentes artigos, é possível perceber que, como veremos em outras partes de minha análise, as arenas de estranhamentos e reconhecimentos, a discussão e a disputa de sentidos emergem e constituem, a qualquer instante, o embate entre o eu e o outro. No entanto, me parece inevitável, que as tensões no campo do currículo e consecutivamente no conhecimento, na qualidade e na avaliação aumentem ainda mais as aprendizagens conflitivas, pois ao prosseguir com a leitura da deliberação encontramos, por exemplo, o Art. 17º que trata da condição do aluno que não conseguir ter o aproveitamento necessário em duas vezes no mesmo ano de escolaridade ao declarar: “Será cancelada a matrícula do aluno [...]”.

Assim, as tensões existentes nas posições teóricas no campo do currículo vão surgindo também na escola, aparecem em salas de aula, corredores, ações pedagógicas, nas “grandes” de conteúdos, nas brincadeiras informais, nas greves, nos pedidos protocolados, nas conversas familiares sobre o desempenho dos alunos, dentro e fora da instituição pelos seus diferentes sujeitos.

Até aqui, posso arriscar em dizer que é nesses contextos que as discussões são desafiadas e desestabilizadas dentro de suas perspectivas críticas de seleção da cultura, pois

aparece um elemento diferenciador que afronta, abala o “centro” e a tradição das representações criadas em seus julgamentos de currículo, de avaliação e de excelência são colocadas em xeque pela presença e debate com o diferente.

Nas tramas desses contextos a perspectiva crítica de currículo compõe o conhecimento hegemônico e é entendida por parte do grupo como um todo, um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas do colégio de aplicação. Como na análise de Apple, o senso comum compõe o conhecimento universal sistematizado de uma cultura dominante efetiva, fruto de uma tradição, que é na verdade, uma produção histórica. Neste contexto o caráter de seleção e de construção social, característico da perspectiva crítica é apagado ou esquecido em nome de processos ideológicos capazes de tornar essa cultura, uma cultura hegemônica.

Desta forma, a perspectiva crítica traz uma proposta de cultura hegemônica que aparentemente “não nos é imposta autoritariamente por práticas e significados da classe dominante, facilmente identificáveis, mas são incorporadas ideologicamente como algo de valor, cujos conflitos ao longo do tempo são expurgados; daí não serem facilmente desconstruídos.” (LOPES, 2012, p.19).

Desta forma os processos ideológicos sustentam e instituem determinados currículos, pautados pelos projetos de sociedade que se tem, não apenas para decodificar a sociedade como um todo estruturado, mas para “formar consciências e capacidade de ação dos sujeitos [...] pela desestruturação e posterior estruturação de novo modo de produção” (LOPES, 2012, p.19). Como podemos ver na entrevista com o professor E8, ao declarar suas formas de conceber a qualidade, ao valer-se de concepções com prevalências críticas, baseadas em uma determinada ideia de sociedade.

Os melhores vão sobrevivendo e a gente tem realmente sempre um grupo muito forte no terceiro ano. Os resultados falam isso, os últimos resultados do próprio ENEM, da própria UERJ, a gente tem tido bons resultados, e se equiparam até as outras escolas que não são públicas, de ponta do Rio de Janeiro, como a Santa Inácio, São Bento, Santo Agostinho, então o CAP é uma escola realmente interessante. (Professor E8)

Assim, as afirmações no campo da política curricular da instituição vão surgindo, muitas vezes limitadas à experiência de uma determinada sociedade pré-estruturada, pondo em risco algumas práticas pedagógicas, em nome e reforçando ideias em prol de um saber legitimado que define as identidades e “caracteriza” os sujeitos e suas posições nos diferentes contextos. “Essa fixação cria a ilusão de que há algo positivo na *definição dessas identidades*, ou seja, de que elas remetem mesmo a um sentido que lhes é próprio.” (LOPES, 2011, p.228).

Em um momento antagônico a este, tentando ir além da dimensão essencialista crítica, como afirmam Laclau e Mouffe (2010), a questão aqui não é propriamente a destruição das identidades, mas apenas o esvaziamento de um sentido necessário que foi estabelecido pela estrutura ou dado de antemão. “O social como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações e é isso que temos entendido com sujeito descentrado.” Um sujeito descentrado é aquele que não se esgota em suas possibilidades de identificação, não se fecha ou se completa em suas probabilidades de mudanças sem determinações fixadas. “Ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada” (LACLAU; MOUFFE, 2010, p.229)

Vale esclarecer que em uma luta política os momentos de prática articulatória acontecem dentro de processos híbridos, que correspondem às alterações e reflexões particulares, que se constituem como tal através dos conflitos em torno da significação. A identidade diferenciada, em muitas cadeias de significações possuem impossibilidades de serem articuladas e por suas demandas diferenciais também acabam sendo sacrificadas em torno de um consenso (projeto comum). A diferença é que neste movimento de constituição da política curricular, na articulação em nome de um projeto comum e consensual, o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade, e não somente a negação como afirmado pelo êxito e fracasso. “Nesse processo, uma dada identidade (particularidade) é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p.38), trazendo para as perspectivas essencialistas o diálogo com outras percepções.

3.2 A dinâmica da política no CAp/UERJ: O desafio na integração dos conhecimentos sistematizados.

Cada um faz o seu trabalho, é assim ó, **uma salada de frutas não é a mesma coisa quando tem o gosto de todas as frutas separadamente**, ela ganha uma característica própria no seu sabor, é a mesma coisa, um bando de professores juntos, que podem até desenvolver trabalhos muito bons, na sua grande maioria, nas suas salas de aula, mas a escola tem uma unidade que vai pra além dos professores juntos, dos professores, dos profissionais, seja lá o que for, não apenas os docentes. Eu acho que o colégio precisa parar, sentar e pensar (Professora E3, grifo meu)

Pensar no sujeito descentrado com significações provisórias e em construção, é trazer as questões e narrativas dos docentes para a problematização, na perspectiva de negociação.

Boa parte do grupo de entrevistados, principalmente professores do segundo segmento e ensino médio, apresentaram suas tensões predominantemente relacionadas à importância do conhecimento, do conteúdo escolar para pensar currículo e a qualidade da escola. Nessa prática os professores revelaram aumentar, em uma dimensão tensionada, os distanciamentos das relações, ao trocar os espaços de interlocuções de (re)construções constantes das significações híbridas, por privilégios de certos diálogos considerados primordiais na escola - a transmissão do conhecimento como saber legitimado a ser ensinado a todos - resumindo assim, por parte dos entrevistados, as experiências escolares exclusivamente nas aulas e em seus conteúdos, devido aos poucos momentos de trocas entre professores. Alguns professores sinalizaram esse distanciamento como um grande entrave da instituição, e apontaram os encontros coletivos das diferentes disciplinas como uma das formas mais eficientes para a melhoria do desenvolvimento educacional do CAP/UERJ, como revela a professora E7 em sua narrativa:

Outro dia estava vendo os *banners* dos projetos dos professores. Nossa! Tanta coisa bacana uma coisa que podia trocar, muito interdisciplinar, nosso olhar é um pouco diferente e você mal sabe o que as pessoas estão fazendo, o que é bom, o que você poderia aproveitar... As equipes são muito fechadas, eu acho que isso devia ser revisto, **devia ter umas regras que a gente deveria seguir tipo uma vez por mês todo mundo deveria se encontrar**, coisas que a gente **aprende na teoria quando se trabalha interdisciplinar, multidisciplinar** e etc. [grifo meu]

E ao perguntar quais são os *desafios* que identifica no desenvolvimento das propostas da instituição, ela continua apresentando os distanciamentos dos sujeitos, em suas disciplinas e conteúdos, ao responder: “Acho que as bolhas. Setorizadas. Dentro da escola cada departamento [disciplina ou área de conhecimento] fica no seu quadrado e é difícil às vezes de você chegar...”, e continua “O professor, fora as quintas-feiras à tarde, o professor ‘horista’ né, dá sua aula e vai embora, você não encontra o professor...” (E7).

É possível perceber como a fragmentação das disciplinas, vivenciada por boa parte dos professores, interfere diretamente na dinâmica das relações, ao revelar o entendimento do currículo como um corpo estabelecido de conteúdos e disciplinas consensuais a serem ensinados e aprendidos. Dinâmicas estas que abrem espaços para a definição do currículo legitimado a ser ensinado, pois os conteúdos são vistos na perspectiva de uma cultura mais ampla, que pressupõe uma definição de sujeito (aluno) que precisa ser atendido em sua função essencial, que neste caso é a de “ensinar ao aluno o conhecimento”; mais do que isso, pressupõe estabilizar os parâmetros necessários para as identidades fixadas dos sujeitos e contextos que a instituição entende representar. No trecho abaixo, ao perguntar a professora

E3 sobre as políticas da instituição, podemos perceber também o seu ponto de vista pessoal sobre as relações pessoais e os saberes legitimados.

Eu não consigo, política pedagógica? Não consigo. Eu vejo o departamento, ou mais do que isso, os nossos departamentos são muito disciplinados, eu vejo outros departamentos funcionando de maneiras diferentes, eu vejo dentro dos departamentos, equipes trabalhando no mesmo departamento, de maneiras diferentes, e dentro da mesma equipe, professores que às vezes trabalham, diametralmente em caminhos opostos. Na minha própria equipe eu posso falar isso.

Ou na entrevista com a professora E6, que leciona no Ensino Médio, pode-se perceber a importância da criação de encontros; como eles facilitariam as relações entre os conteúdos ensinados e como “encaixaria” mais harmoniosamente “os conhecimentos anteriores aos novos conhecimentos” apresentado na narrativa abaixo. Entretanto, o que é interessante notar nos próximos fragmentos, são suas bases em demandas conteudistas ao tratar a constituição do diálogo entre os professores, pois trata-se de uma seleção determinada de elementos ideológicos, que se “conversados” entre si, trariam na concepção dos professores, “melhorias” na aprendizagem do aluno.

Eu acho que os professores precisavam conversar um pouco mais entre si. **A história da autonomia que você já me perguntou, é muito legal você ter autonomia, mas o excesso de autonomia às vezes acaba passando por uma falta de diálogo entre os colegas.** Então, eu acho muito interessante que **eu como professora de física, tenha um contato direto com o professor de matemática**, por exemplo, nessa disciplina, eu não posso chegar pro primeiro ano do ensino médio e ensinar função, se o professor de matemática não ensinou função, eu acabo tendo que ensinar função. Esse é só um exemplo. Eu acho que as reuniões de planejamento que a gente promove, tinham que ter uma frequência mais elevada, entendeu? Até porque, **falta um pouco de papo entre os professores.** [...] **Você sabe que tem algumas disciplinas que são mais duras do que as outras**, mas quando a gente faz esse papo, a gente precisa ter esse ajuste, esse planejamento, para minimizar essa tensão[...]. **Essa tensão tem que ser minimizada**, e quando a gente fica assim... O professor que fica muito dentro do seu departamento, ele perde um pouco dessa visão de um todo da escola. É muito legal você sair do seu departamento e você enxergar a escola como um todo (E6). [grifo meu]

Além dessas professoras, outros também compartilharam e destacaram a questão da falta de diálogo entre as disciplinas como um entrave nas políticas da instituição. Ao abordar assuntos como metas, políticas curriculares, propostas gerais, entre outros, tais professores se aproximavam no reconhecimento e problematização em torno da interação do corpo docente, focalizando os conflitos existentes na escola.

Outros discursos, além dos já apresentados continuavam a afirmar o caráter fragmentado das disciplinas, mesmo em momentos diferentes e com perguntas distintas, eram em algum momento da entrevista sinalizados pelos professores como desafio principal das relações de negociações entre as concepções que perpassam o conjunto CAP/UERJ. Podemos

visualizar tais afirmações na reflexão do professor E4, ao abordar sobre a política do CAP/UERJ, ele diz:

Quando você ouve os professores, os professores querem que essa estrutura exista, [...] mas que não interfira nessa individualidade. Se não interferir na individualidade, tudo bem. Eu acho que isso limita muito. [...] A gente mesmo na geografia, a gente reformulou a poucos anos atrás, a proposta [...], Isso não é o problema, o problema é que todos esses processos, **eles voltam se fragmentando**, então, poxa, a geografia consegue fazer seu programa, tudo bem, qual o problema disso? Nenhum. Mas como é que foi que nós sentamos para articular esse histórico? Com a sociologia, com a filosofia que são coirmãs, tá no mesmo departamento? É o coletivo? É. Os professores de geografia, de história, de sociologia, de filosofia, que galera é essa, mas esse coletivo, ele ainda representa uma fragmentação. **Porque a fragmentação está na inexistência da ponte, da troca.** Minimamente com colega. Tudo bem, a gente sabe que é uma coisa difícil, né? Mais uma utopia perseguida que uma realidade concreta, todo bem, mas até o processo de perseguição dessa utopia, a gente vai experimentando e se torna difícil. **A escola, ela não nega nada disso formalmente, ela não pode fazer isso também.** [...] **Não é que tudo tinha que permanecer, não é isso, mas eu acho que é conhecimento que não se soma mais, ficou pelo caminho. E acho que essas perdas, foram levando a uma concentração das ações no indivíduo.** Então, **eu vejo o CAP, ele tem corpo de indivíduos, não todos, mas um corpo de indivíduos muito bom, mas ele não consegue ser um corpo coletivo.** Então, toda a vez que a gente demanda o desenvolvimento de trabalho coletivo, é muito difícil. (Professor E4) [grifo meu]

“A formação discursiva é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas. Entendê-la implica entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político,” é perceber quais são as diretrizes, as normas, deliberações e regras que são criadas a partir do que se entende como política curricular, é ver “quais diagnósticos são realizados e quais soluções são pensadas, [...] mesmo quando essa provisoriedade nos parece de tão longa duração que nos iludimos julgando-a eterna” (LOPES, 2012, p.22). São tantos os depoimentos que declaram os incômodos dos professores sobre a fragmentação das áreas de ensino, que para avigorar como tais reflexões ocupam os discursos, selecionei este último trecho da interessante narrativa da professora E7, que está na instituição no mínimo há 15 anos, e inicia sua fala sobre a construção das metas e propostas institucionais apresentando suas observações sobre as práticas escolares dizendo que “nem de longe” ela conhece algumas pessoas da escola:

Então, nós temos um **colegiado que está cada vez mais esvaziado e esporádico e aí eu acho que as coisas vão ficando muito [...]** mas os encontros vão ficando cada vez mais menos regulares e intensos,[...] **são os mesmos professores os que levam a sério, que acreditam no que pode dar certo que são os mesmos que estão nos cargos de comando** e que estão fazendo as coisas e **a maioria entra e sai da sua aula e você não sabe o que o cara está fazendo**, quem é aquela pessoa é o que te falei, **algumas pessoas nem de longe eu conheço e a escola nem é tão grande assim né.**

[...] Outro dia a gente estava comentando, **não sei se é a escola mas as vezes eu me sinto em uma bolha [...]**. E aí parece que eu fico alheia a realidade que existe no colégio porque quando eu venho pra cá [sala de aula] **eu fico o tempo todo aqui então parece que estou em outro lugar, no meu mundinho**, [...]e na escola está acontecendo de tudo...(E7) [grifo meu]

O interessante aqui é perceber que as produções discursivas refletem as lutas por significações em torno de uma articulação possível das demandas diferenciais que circulam no processo da constituição de uma totalidade significativa. Ou seja, a ideia de unir mais o grupo da escola como um todo, não acontece para a discussão da “formação discursiva” do colégio de aplicação, baseada na reflexão do conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas.

A proposta, que é exposta por boa parte do grupo de professores, baseia-se na ideia de existir um momento de reunião de todos como equipe, *para o diálogo coletivo daquilo que já existe*, através da reinterpretação coletiva de conteúdos, conhecimentos, programas e outras concepções (objetos selecionados) que pressupõe ser possível definir. Não escapa a essa defesa pela aproximação dos sujeitos da instituição, a perspectiva da cultura como um repertório contestado de bens culturais, tornando a lógica de conflitos pelo poder ou pela significação, uma certa legitimação de bens simbólicos.

Ao pensar que cada professor tem uma contribuição a “dar” ou a “receber” as questões ideológicas e hegemônicas determinadas se mantem, pois se pressupõe estabilizar um significante para o currículo, bem como os demais significantes a ele associados- conhecimento, método, conteúdo, avaliação, a ideia do que é ser professor ou a ideia do que é ser aluno- que recebem provisórios sentidos decorrentes desses tipos de lutas políticas por significação. A proposta de integração entre as formas e processos de produção dos conhecimentos, a união dos conteúdos e os diálogos de sua contextualização são nomeadas como perspectivas dominantes, que perpassam a ideia de conexão entre as disciplinas e departamentos para a “eficiência” da escola. São, portanto, construções discursivas que mantem em algum nível a essencialização e reificação, com prevalência em marcas predominantemente críticas.

No que se refere à fala dos professores entrevistados, a grande maioria enfatiza a ideia de repensar a identidade da escola como um colégio de aplicação entrosado, alguns entrevistados, em perguntas sobre a escola e suas práticas em geral, não conseguiram vincular suas ações, e foram claros em dizer que só respondem pelos seus departamentos, pois são estes os únicos “espaços” que conhecem ou atuam/ ou tem condições(tempo, disponibilidade, interesse, entre outras respostas) de conhecer ou atuar. É interessante ressaltar que um dos critérios para contribuir com a pesquisa, através da participação nas entrevistas, era ter no mínimo 10 anos de experiência no CAp/UERJ.

Falas como: “Então, por exemplo, as poucas reuniões de equipe aqui entre nós, *não sei nos demais departamentos*, mas as poucas vezes que a gente se encontrou...”, (E7) outras falas

como: “Eu vejo o departamento, ou mais do que isso, os nossos departamentos são muito disciplinados,” e outras falas que continuam a completar as declarações: “Depende [...] a gente teve sérios problemas com a equipe” e a professora continua: “Eu vejo [...] equipes trabalhando no mesmo departamento de maneiras diferentes,[...] na minha própria equipe eu posso falar isso.” (E3)

Além do distanciamento entre os professores, parte dos entrevistados enfatizou também o distanciamento ideológico, político e curricular que existe entre o primeiro (1º ao 5º ano) e o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º o 9º ano). Alguns professores chegaram a dizer que existem pelo menos duas políticas curriculares provisórias, que são colocadas em discussão, seja nos discursos de alguns professores e/ou alunos ou nos “acordos” da instituição, e se mantem fixas em muitos contextos, tornando-as duradouras. Narrativas tratavam os segmentos com “tons” diferentes de formação, outras argumentavam que os pontos de vista dos segmentos eram múltiplos e distantes, e outras narrativas apresentavam alguns poucos diálogos entre si. Um dos exemplos que apresentam esses pontos de vista é exposto pela professora E1, responsável pelo 5º ano, ao falar sobre a proposta de construção do P.P.P. da escola.

(...) Pra você dar conta numa escola como essa e que está nesse porte, chegar a um PPP, eu acho, talvez impossível, eu acho que nós temos vários aqui, pelo menos dois eu reconheço. [...]. **Professora: Eu tô falando na prática, temos pelo menos dois. Um que vai até ao quinto ano, e outro que começa no sexto e até ao fim. Reconheço pelo menos dois, claramente.** [...]. São. Eu acho que eles são mais distintos do que se completam. Eu acho que ao longuíssimo prazo, quando você vê, por exemplo, um estudante sair do CAP, terminar o terceiro ano do ensino médio, ele consegue olhar pra trás e ver que há uma sequência, se ele assim completa, mas no dia a dia no cotidiano, **quem está aqui considera dois diferentes, distantes um do outro, até. Todo mundo comenta aqui e é fato. Há um “fosso” do quinto pro sexto, na separação, como se fossem duas escolas. Esse discurso tá frequente e ocorrente, as próprias crianças, ex-alunos... (...), quando vão pro sexto em diante, vem aqui me visitar, eles têm essa prática, aí eu aproveito para fazer uma entrevista, dos nossos atuais do quinto ano, com os que já estiveram aqui que estão do sexto em diante, perguntarem o que quiserem, e eles perguntam também e respondem, eles matam saudades de coisas, de atividades, Por exemplo, no modo de leitura que a gente faz aqui, que eles não fazem mais.** (Professora E1) [grifo meu]

Outros depoimentos, que retratam essa diferenciação entre os segmentos, são feitos em outras falas, como por exemplo, quando o professor E8 “a gente sempre tem como meta, uma aprovação maciça pro vestibular, já que o menino já chega praticamente formado, *tudo aquilo que você precisa construir pra vida, ele teoricamente, já tá pronto, ou quase pronto, a gente apara uma aresta aqui ou outra*” (E8), ou no discurso da professora que fala da “formação da escola” como ponto principal encontrado do departamento de ensino fundamental, que corresponde somente ao primeiro segmento.

E mais, vou te falar uma coisa. Não é porque você esteja no departamento de ensino fundamental não, mas o departamento de ensino fundamental, é um departamento assim, que tem a formação da escola, nos outros departamentos, não são todos que tem a formação da escola. Isso é muito importante, é uma formação mais pela área de educação, mais pedagógica. Quando você sai do seu departamento, você cai nessa real, entendeu? E precisa. (E6)

Nos diferentes discursos a diferença dos segmentos¹⁶ brota como marca e/ou possibilidade das questões aparecerem, pois o currículo, neste caso de “formação para vida” ou de “formação da escola”, e não produto de uma luta por integração e significação do conhecimento e cultura previamente legitimada, é sugerido na própria luta pela produção do significado, na própria luta política pela produção de cultura; e “se é uma produção de cultura, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola” (LOPES, 2012, p.24), sendo esta prática vivida pelo primeiro segmento, o lugar central de espaços de interlocução na (re)construção de significações, ao privilegiar o diálogo com a diferença de maneira mais próxima, não para o apagamento do conflito, do embate, mas para a constituição do espaço de articulação híbrida e agonística.

Na articulação política

somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas em qualquer momento. O fato é que as sutilezas e os dissensos aparecem às vezes como murmúrio das vozes “legitimadas” e às vezes os efeitos daqueles dão como resultado um escurecimento dos significados [...] e disseminação da dúvida (BALL, 2002, p.21)

Mediante ao quadro de situações apresentadas pelos entrevistados, o campo das formações discursivas, que consideram as disciplinas como integrantes a um conjunto de saberes que circulam no cotidiano escolar, apontam uma reflexão para além da integração curricular. Dessa forma, “mais do que a preocupação com a desconstrução de um formato disciplinar do currículo” fragmentado e distante como apontado pelos professores, ou a continuidade do discurso sobre a importância dos encontros das diferentes disciplinas, que está se disseminando na proposta dos docentes, o que importa aqui é “entender quais as finalidades do dispositivo [do encontro] e reverter, se for o caso, essa finalidade” (MACEDO, 2000, p. 185).

¹⁶ Vale esclarecer que as narrativas sinalizaram alguns professores e/ou departamentos do segundo segmento e ensino médio que evidenciavam compreensões híbridas, mas quase que em sua totalidade dos entrevistados ressaltaram o 1º segmento do ensino fundamental como grupo que compartilhava de tal perspectiva em sua essência, transformando tal perspectiva em diferença entre os segmentos.

3.3 A dinâmica do *conteúdo* no CAP/UERJ: o conhecimento e os desafios da avaliação na instituição (Pensando êxito e fracasso).

Se tem um nó aqui nesse colégio, enorme, é a avaliação. O que eu preciso exigir do meu aluno na avaliação? E isso mexe muito com a autoestima das crianças. A gente tem crianças que acabam... A gente tem muita história de sucesso de crianças que saem do CAP [...], e são jubiladas. Então eu acho que tem uma coisa da avaliação que é difícil, difícil mesmo, é difícil porque algumas pessoas não abrem mão, eu acho que não abrem mão porque tem uma visão do que é o aluno que é diferenciado. (Professora- E2)

Falar da dinâmica do CAP/UERJ, sobre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, ou falar sobre o ensino médio, é dialogar sobre como as relações acontecem. Pensar a política da escola traz consigo pensar não somente a integração dos professores ou das disciplinas, mas é envolver toda a produção discursiva de um dado processo articulatório. Problematizo que as questões de sentido curricular, da representação do outro e da própria concepção de sociedade são possibilidades de negociação no processo dinâmico de questionamento. Desta forma, torna-se necessário, portanto, embrenhar o campo instável e conflitivo que existem nesse processo, e isso inclui entender as outras “notas” que compõe a “melodia”, abranger além da dinâmica do CAP/UERJ, sua compreensão do fazer curricular em um espaço discursivo de produção, entre as quais se encontram significados para os demais vínculos assumidos como produções curriculares.

Pois ao tratar das relações disciplinares, aponta-se o conhecimento, e ao falar de conhecimento aborda-se a avaliação, e ao abordar avaliação se pressupõe aspectos de qualidade, tornando ao longo do processo o currículo do CAP/UERJ, que inicialmente revela certa parcialidade e dinamismo, representação na ótica da legitimidade de uma negociação com limites marcado por uma tendência predominantemente crítica, em boa parte dos casos, em função de seus aspectos conteudistas. “Assim, o currículo não é só expressão de intenções, mas se trata da manifestação dessas intenções, que se estabelecem no embate político, nas negociações possíveis” (OLIVEIRA; FERRAZ; OLIVEIRA, 2011, p.126). Logo, a dinâmica da instituição está diretamente atrelada às concepções adotadas pelo instituto, o contexto em que se pensam as políticas é onde seus mecanismos [conhecimento, avaliação e etc.] serão fortemente influenciados, como declara a professora E2, ao explicar as políticas da instituição.

O CAP, eu vejo ele **trabalhando por equipes**, a gente não consegue ainda ter algo que seja do CAP como um todo, pensado por todo mundo... É, isso... E não é nem da equipe do sexto em diante. A equipe de matemática tem uma forma de gerenciar o ensino de matemática, a equipe de língua portuguesa tem uma forma de pensar, a equipe de ciências tem outra forma. A estrutura departamentalizada e disciplinar do CAP, eu acho que faz com que ajuda, não sei se faz com que ou se ajuda, **contribui para a manutenção dessa coisa da gestão, do**

conhecimento pedagógico ser feitas por equipes, disciplinares e de departamento.

[...] Então a organização curricular do CAp me parece ser por equipe, mas não que não tenha alguns elementos filosóficos, eu diria alguns princípios filosóficos que vão fazendo um link. Quando eu penso do primeiro ao ensino médio, eu penso que um dos links é **reflexão sobre o conhecimento**. Mais tradicional ou menos tradicionalmente de alguma maneira todos se preocupam com a reflexão, menos com a memorização e mais com a reflexão, **e aí o nível disso, né, se vai ser só a reflexão, vai depender muito da equipe**. Mas essa coisa de não ter um reconhecimento pronto, acabado, que vai ser reproduzido pelo aluno, eu acho que é uma coisa que vai desde o início até o final. **Eu acho que o maior calo é a avaliação, que o processo de reflexão sobre o conhecimento ele não é algo que acontece igual pra todo mundo**, e eu acho que aí existe uma contradição, né, porque a avaliação acaba exigindo a compreensão igual. [grifo meu]

O conhecimento funciona e torna-se, para boa parte dos sujeitos da instituição, uma “linha mestra”, responsável por um conjunto de suposições sociais e ideológicas capazes de legitimar certos bens simbólicos, e consequentemente desvalorizar outros, virando a reflexão do conhecimento, e suas diferentes interpretações, algo atrelado a avaliação, como afirma a professora acima. Desta forma, “constrói-se a ideia de que existe um repertório de bens simbólicos legitimados, a partir do qual a escola, nas suas relações com o entorno social, seleciona o que ensinar” (LOPES, 2012, p. 17). Nessa articulação, o currículo como seleção de conteúdos acaba por problematizar as reinterpretações dos sujeitos, inserindo-os em questões ideológicas e hegemônicas determinadas pela estrutura econômica.

É mantida a perspectiva de uma fixação de identidades, pois é possível definir o sujeito da seleção em função de uma essência associada aos parâmetros sociais de classe, através do questionamento com suas relações de poder. Como afirma Apple, nesta perspectiva a proposta é transmitida como sendo fruto de uma tradição, um conhecimento universal sistematizado, uma reflexão do conhecimento que precisa ser aprendido, um currículo de qualidade baseado na ideia interpretativa da sociedade geral, como um todo estruturado. Desta forma, as perguntas sobre currículo são fundamentadas em um conjunto particular de ênfases e omissões de uma seleção de elementos básicos da cultura, como: Qual conhecimento não está sendo claro e compreendido para o aluno? Quais as estratégias foram direcionadas na aprendizagem deste aluno com dificuldade? Ou, de que forma a proposta curricular pode contribuir para a aprovação do aluno?

Na declaração abaixo encontramos sinais de tal perspectiva, apresentada na preocupação da professora E1, ao falar dos alunos que não conseguem aprender todo o conteúdo ensinado, passando por dificuldades em sua trajetória escolar no CAp/UERJ.

É triste, e é sofrimento pro menino. Eu acho que o menino sofre muito mais permanecendo nesse processo, do que tendo um ensino que fosse direcionado pra ele. Ele vem, sexto ano, aí da primeira vez ele repete, as vezes a maturidade, e até

mesmo... A criança se modifica né, de um ano pro outro, essa reprovação, ela foi boa, que ele no ano seguinte, ele é outra pessoa, ele realmente tá aprendendo, consegue tirar boas notas, consegue passar de ano. **Mas tem casos que a reprovação não adianta nada, no outro ano, ele continua muito, muito fraco, com nota baixa, com mais dificuldade até do que tinha no ano anterior, aí para não jubilar, empurra pro ano seguinte.** (Professora E5) [grifo meu]

É ainda nesta lógica que o êxito e fracasso passam a ser realidades socialmente construídas, seja em uma definição global ou na atribuição específica de valor a cada estudante em diferentes contextos e representações de sua trajetória escolar. Através de práticas avaliativas marcadas e instituídas em uma hierarquia de poder, as ações articulatórias são enfraquecidas e/ou sacrificadas em suas particularidades, “abrindo mão” de certas diferenças em nome de um projeto comum e consensual, como vemos no relato da professora (E5) ao falar dos “cortes de conteúdos” devido a falta de compreensão dos alunos no decorrer dos anos.

[...] A gente tem as ementas, tem uma distribuição de conteúdo pelas séries que a gente tenta dar conta, e **cada ano que passa a gente consegue ensinar menos, desenvolver menos o planejamento, isso é muito triste.** [...] Posso falar como professora de sexto ano, a quinta série de antigamente, **o meu planejamento era muito maior eu só corto, eu só tiro, eu só desisto de ensinar uma coisa ou outra,** [...]então **tinha todo uma unidade [...], é um trabalho muito...que foi descartado, porque ao longo dos anos foi se tornando assim tão pesado, tão difícil pro aluno entender, tão complicado pro aluno entender, eu não sei o que explica isso. Eu sinto meu aluno hoje com muito mais dificuldade.** (E5). [grifo meu]

Para alguns professores as vivências e experiências do CAP/UERJ podem constituir muitas coisas, e entre elas certamente a possibilidade de estar partilhando significações das expectativas sobre a escola e suas construções da política curricular, compreendendo a escola pelas suas representações do domínio do conhecimento, seja na produção de sentidos híbridos que criam a noção de dificuldade de entendimento dos conteúdos, como citado acima, ou na associação de significados pré-definidos e fixados ao discurso de contextos influenciados por negociações e produções externas de sentidos, como sugere o depoimento abaixo que continua a detalhar as dificuldades nas particularidades dos alunos e os novos contextos escolares, apresentadas pela professora:

Eu acho que a tecnologia atrapalhou, no sentido que o aluno hoje está mais preguiçoso para pensar, para discutir, para quebrar a cabeça, sabe? O aluno hoje em dia ele quer tudo pronto, ele quer que você diga o que que é, e a proposta é toda baseada em trabalho em grupos, que primeiro ele pensa e depois você sistematiza os conteúdos, então...**Essa unidade de numeração[...] já foi cortada [...], a gente só discute a história para não abandonar de vez a proposta, só que eu já tô quase abandonando porque tá muito difícil fazer!** (E5) [grifo meu]

Pode-se perceber outras hegemonias de discursos curriculares, particularmente no caso das políticas de currículo, as mais valorizadas tratam da proposta de cultura comum e da

cultura de performividade por interferência das propostas centralizadas de conteúdo curricular e avaliação. Como afirmam Lopes, Dias e Abreu (2011, p. 39 - 40) “mais do que a disseminação dos princípios curriculares específicos, constatamos a tentativa de construir um consenso em torno de conteúdos curriculares mínimos, a serem garantidos [...] como guias curriculares.” A questão é que isso vem sendo discutido faz algum tempo, “na atualidade, entretanto, a busca desse consenso em relação aos conteúdos encontra-se articulada à defesa de uma avaliação centralizada desses mesmos conteúdos, como forma de garantir o que se supõem ser a maior qualidade de ensino”, e assim elas “[...] são articuladas de forma a hegemonizar uma proposta entendida como capaz de apontar novos rumos às escolas.”

Preencher o vazio de um significante dentro de uma relação política da lógica social é *hegemonizar* um ciclo de significação. “O processo pelo qual uma identidade particular é esvaziada de significado, tornando-se um significante vazio, no qual deslizarão múltiplos sentidos capazes de se constituírem como ponto nodal discursivo, que é por Laclau, denominado *hegemonia*.” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p.39). Ao tornar a ideia de “escola de excelência”, por exemplo, parte da perspectiva que se espera para a instituição como: o que fazer, como avaliar, o que ensinar e etc., traz consigo a força da manutenção de certas concepções, devido a ampliação dos bens simbólicos hegemônicos.

[...] O CAP ainda continua sendo um excelente colégio, na média dos colégios de escola básica do Rio de Janeiro... Porque apesar de todos esses problemas, a maioria dos professores são muito compenetrados com os seus afazeres profissionais e são professores com formação muito boa. Apesar de todos os sermões, a gente ainda consegue caminhar, **mas sinceramente eu acho que a gente tende a destruir aquilo que a gente construiu, ou a deitar em berço esplêndido, que é pior ainda. Já fez a fama e agora deita, isso nunca é muito bom.** (E3) [grifo meu]

Os processos de luta política sobre a avaliação nascem a partir do instante em que “se recusa a acreditar que o êxito e o fracasso escolares resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que são vistas, ao contrário, como *representações criadas pela escola*, que define formas e normas de excelência,” (PERRENOUD, 1999, p.19) regulados em graus de domínio e/ou conhecimento, fixando patamares e níveis, distinguindo aqueles que fracassam e os que têm êxito pelos processos avaliativos a que foram submetidos. “Não satisfeita em criar os julgamentos de excelência, de êxito e de fracasso, a escola tem o poder de lhes atribuir força [...] e, portanto, de acompanhá-los de decisões de orientação, de seleção, de certificação, de repressão disciplinar” (PERRENOUD, 1999, p.19), entre outras ações.

[...] Os alunos são muito bons, até porque, como eu só trabalho com as últimas séries, **eles já sofreram tudo que tinham que sofrer né**, e então chega realmente a elite, a elite que eu tô dizendo é a “**elite intelectual**”. **Os melhores vão sobrevivendo**, e a gente tem realmente, sempre um grupo muito forte no terceiro ano (E8) [grifo meu]

O “enclausuramento da escola” em seus funcionamentos de ciclos fechados em objetivos e tendências de preparação ao exame e/ou avaliação são constantemente confrontados com as situações da vida cotidiana, que itera sentidos ao mesmo tempo que os projeta indefinidamente a uma produtividade deturpada por uma ideologia social. A criação das excelências nas escolas “tenta mostrar que o que se avalia não é o que se crê avaliar, porque se testam, por um lado, aquisições culturais e intelectuais muito gerais, independentes [...] de outros saberes estritamente contextualizados” (PERRENOUD, 1999, p. 20).

A tarefa dos discursos, que visam o controle da proliferação dos sentidos aparece com destaque na proposta de desenvolver identidades estereotipadas e fixadas em sua própria teoria curricular, apresentada como horizonte, com tamanha força que o questionamento se torna, para muitos, impossível. “Ter êxito na escola, ser bom aluno é, na maioria das vezes, ser capaz de refazer, em situação de avaliação, [...] conforme instruções que sugerem, por sua própria forma, o que se deve procurar e que conhecimentos e operações mobilizar.” (ibid. p.20). Como podemos ver no depoimento da professora E1, que traz uma ideia de como a importância do vestibular para inserção do aluno na faculdade e no mercado de trabalho estão associados ao currículo para os alunos, como um “currículo dirigido para esse sucesso” ao comentar sobre a relação CAP com a UERJ.

Não é só da UERJ, é de todas as universidades, especialmente as públicas. Eu acho que o ensino médio aqui, principalmente, se você conversar com os pais, nas reuniões de pais eles já falam: A, porque sai daqui, tá muito bem preparado, passa direto na primeira opção. Então, existe sim essa relação de formação, de chegar, de sucesso, tá, é um currículo dirigido para esse sucesso pra entrada da universidade, que seja pública é claro, uma boa universidade, uma conceituada universidade. Acho que a principal relação é essa. Fora isso, não vejo não. (E1)

A passagem do contexto de influência para outros contextos, seja de texto político ao da prática, perpassa de forma marcante a configuração da noção de representação (BALL 1994). É na prática que os acordos e demandas são levantados. A prática é, assim, o lugar em que as “consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experimentadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BALL, BOWE; GOLD, 1992, p.21). Tais contextos são produtores de sentidos por meio de lutas, negociações e alianças da própria historicidade do complexo mecanismo discursivo de controle dos sentidos, mesmo com a pluralidade de grupos em disputa.

Mais do que isso, os estudantes são considerados em função das exigências manifestadas nas diretrizes avaliativas, alcançando êxito ou fracasso pelas normas de excelências sociais, engrenadas em si mesmas em desigualdades. Tais desigualdades, desempenham um papel crucial de classificação, e consecutivamente de julgamento que

formam os famosos indicadores de qualidade. Como afirma Perrenoud, (1999, p.19) “Sem normas de excelência, não há avaliação, não há hierarquias [...], não há êxitos e fracassos *declarados* e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas” pelos diplomas. A importância dos conteúdos orienta os “modos de avaliação” como a gênese de certos fracassos, em particular na percepção das diferenças entre os alunos, como apresentado na continuação, relato a seguir, da professora E5 ao responder o que é uma escola justa.

Uma escola justa, eu acho que não existe, ela fica só no mundo das ideias, porque olha só, vamos lá, vamos falar de inclusão, né? É justo, você, porque na sua sala tem três ou quatro alunos que tem dificuldade em matemática... É justo você não discutir determinado conteúdo difícil porque eles não vão conseguir entender? É justo com os outros que poderiam aprender? Essa inclusão que você fala tanto hoje em dia é justa com quem podia aprender, aprender e aprender e ele não tá tendo oportunidade porque você fica preocupado com quem não entende? Sabe, eu questiono muito isso. O que a gente tá fazendo? A gente tá cortando conteúdos em que os alunos cada vez mais tá tendo dificuldade, a gente tá deixando de fazer aquele exercício que é mais cabeludo, que é mais complicadinho, a gente tá dando uma prova... O professor do nono ano falou: eu fiz uma prova ridícula, pra que? Pra, aqueles alunos que estavam com notas baixas melhorarem. Só que eles não melhoraram quem tinha que aproveitar a oportunidade não aproveitou, então de novo, quem estava com nota baixa tirou nota baixa. Apesar da prova ter sido assim, super, super, super simples e quem é bom teve vantagens, como não iam tirar dez? [...]. Então é justo você privar quem tem condições de aprender muito mais, porque tem aqueles que não entendem? Que não aprendem porque tem dificuldades? Que tem mais questões cognitivas e familiares. (E5)

Em assuntos como esse, nos quais os diferentes sentidos são compartilhados em meio aos conflitos marcados por relações de poder, a prática curricular democrática e a avaliação viram um ponto chave de discussão. A hierarquia retira sua legitimidade do desconhecimento relativo à arbitrariedade em que foi criado os conhecimentos “reais”, dando uma imagem a *grosso modo* aceitável das desigualdades no domínio dos saberes ensinados e exigidos para as práticas sociais. “Alguns têm uma fé cega na objetividade da avaliação. Outros sabem que nenhuma medida, por mais instrumentalizada e imparcial que seja, pode delimitar totalmente a realidade de variações” (PERRENOUD, 1999, p.36).

A certificação e o julgamento de êxito dependem, em geral, da junção de várias hierarquias de excelência, ligada diretamente a avaliação de desempenho, para identificar decisões legítimas, que, por exemplo levam à reprovação ou seleção. “Faz-se como se essas hierarquias existissem em um estado *latente* e só deveriam ser codificadas, assim como se supõe que a temperatura e suas variações existem independentemente do termômetro que as medirá.” (PERRENOUD, 1999, p.36). Assim, a ideia de que existe na escola a presença dos alunos “bons” e dos alunos “fracos” independentemente do que os avaliará. Como vemos no depoimento abaixo:

Eu acho, eu tô falando assim, **na minha época quando eu estudava na escola pública, tinha a 501 e a 511. Na 501, todos os alunos, novinhos, bonitinhos... E na 511, os repetentes, os com problemas, horrível, né?** Horrível, aí, o que que se fez...

- Não, isso não pode, você tá discriminando, aquelas crianças ficam sendo taxadas como burras, tudo que é ruim é na 511, e a 511 vai ser a sala pros retardados.

- Aí o que que se fez? **Misturou**, aí quando misturou **você não sabe com que se trabalha**, você não sabe a **quem você atende**, você não sabe o **que você faz**, porque **não é justo com quem tem condições de aprender muito, que você faça um ensino mediano, e também não é justo com quem tem dificuldade, que você tente ensinar pra ele coisas que ele não tem condições de aprender**. Quando misturou, complicou de mais e a gente não conseguia fazer nada direito. Nem pra quem tem condições ...

-Então eu falo isso o tempo inteiro: **Me dá uma 511, que eu vou ensinar pra eles**, eu vou ensinar, porque **do jeito que tá o aluno não está aprendendo nada**, o que tem dificuldade, não tá aprendendo nada, porque você não pode se dedicar a ele sozinho. Me dá quinze alunos com dificuldade que no final de um ano eles vão ter aprendido um pouquinho, mas vão ter aprendido alguma coisa, agora, misturado, eles não estão aprendendo nada. **É uma farsa, essa inclusão pra mim é uma farsa, incluir um Pedro¹⁷ que não tem braço, é mole. Pedro tá aí no terceiro ano, gabaritou a prova de matemática, ele só escreve com o pé[...]. Incluir um cadeirante, a Maria que é surda, que agora até escuta um pouquinho, esse tipo de inclusão, é viável sim**, porque [aponta pra cabeça] fica preservado, a cabeça é boa, então ele acompanha, com todas as dificuldades motoras, físicas, **ele da conta, é só ele ser cobrado, pela família principalmente**. Agora, incluindo a criança que tem problemas de aprendizagem, e que o cognitivo tá comprometido, no meio de trinta e três, não dá, não dá, é inviável, se você perde um minuto tentando falar com ela, assim, tentando explicar, os outros estão fora de sala, então pra mim, é farsa. **Eu acho que a escola justa, por mais que pareça preconceituosa, é a escola em que, é específica pra quem tem síndrome de Down¹⁸, é específica pra quem tem paralisia cerebral, é específica...** Então me dá uma quinhentos e onze que eu vou dar conta, tudo bem, **eu não vou conseguir fazer “o” planejamento**, não vou conseguir cumprir o planejamento que eu faria numa turma regular, **mas eu vou ensinar um pouquinho**.

[...] **Eu acho que é uma farsa, é uma farsa, aquele menino não tá aprendendo nada, porque você não tá ensinando pra ele sozinho, mesmo no apoio junta**, junta quem ficou com nota baixa só porque não estudou, junta quem ficou com nota baixa porque não fez a tarefa, **nem na aula de apoio você consegue fazer uma discussão direcionada pra quem tem problema cognitivo**. Essa escola que a gente tem hoje, tá longe de ser justa.

[...] Eu chego em casa e falo assim: - Marta¹⁹ [este é o nome da filha da professora], **olha só, o dia que você tiver um filho com problema, você vai colocar ele numa escola específica pra ele, você vai incluir na festa, na nataçao, no balé, no parquinho, mas tratando de aprendizagem, você vai colocar seu filhinho numa escolinha que vá trabalhar com ele, com as dificuldades dele, que realmente o ensino seja direcionado pra aquele momento**. Eu acho que, do jeito que a gente tá fazendo, não tá funcionando. (E5) [grifo meu]

“A escola recebeu da sociedade [através do Estado ou de qualquer outro poder organizado] o direito de impor sua definição do êxito [...] e de lhe dar, se não status de “verdade”, pelo menos o de “coisa julgada” (PERRENOUD,199, p. 36). É esse direito que

¹⁷ Todos os nomes são fictícios.

¹⁸ Não há registro que a escola tenha recebido alunos com Síndrome de Down ou paralisia cerebral.

¹⁹ Todos os nomes aqui empregados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos citados.

traz para a escola a determinação social que o sujeito não encontrará “na festa, na natação, no balé ou no parquinho” que a professora E5 reivindica.

A determinação do êxito definido pela escola é reconhecida por uma *apreciação global e institucional* de verificação das aquisições dos saberes que se apresenta, se não como verdade única, como ao menos a legítima que tratará de selecionar os alunos. “Sendo essas elites amplamente originárias dos grupos favorecidos, a preocupação com a *eficiência global* produz uma oferta escolar desigual, [...], o argumento da eficiência coletiva raramente tende em favor da igualdade” (DUBET, 2008, p.37).

Em alguns contextos, considerar o êxito e o fracasso não têm sentido, ou não têm tanta importância quanto se diz, seja pela própria característica da instituição ou por interpretações pessoais, ao passo que outros sujeitos tomarão e vivenciarão sem poupar julgamentos, seus êxitos e fracassos pessoais, sem ao menos duvidar da legitimidade dos julgamentos da instituição. Isso acontece pela lógica da diferença, daquilo que me faz entender os mecanismos que levam ao êxito ou fracasso. Pensar a diferença neste contexto é pensar que as práticas articulatórias necessitam de uma equivalência, nunca de uma igualdade, que corresponda entre elementos diferentes. Como afirmam Lopes, Dias e Abreu (2011), a equivalência é garantida por uma incompatibilidade e sua atuação acontece no exterior que constitui o ciclo de significação, bem como por significantes vazios que são completados variavelmente pelas identidades diferenciais. Respectivamente, a incompatibilidade esvazia os significantes porque atravessa a lógica da diferença que é o que lhes dá sentido, tornando, na perspectiva crítica, as marcas de êxito e fracasso pelas diferenças de aquisição do conhecimento.

3.3.1 Aprovação, reprovação e jubilação no CAp/UERJ: as marcas da qualidade, da equidade e/ou da diferença no êxito e fracasso.

[...] Tinha um modelo de escola, e também tinha **modelos de alunos, que agora, depois, o colégio tem um modelo de aluno muito diferente** de que quando eu comecei. Quando você tinha provinha pro primeiro ano, provinha pra quinta série antiga, né? **Agora você tem um sorteio que ampliou uma gama de alunos muito diferentes. A prova continua, mas você tem uma gama maior de alunos entrando, a realidade social, muito transformada.** Por que era muito mais fácil, quando você tinha basicamente, alunos filhos da burguesia no nosso país, de classe média, que **independente do colégio, tinha uma formação cultural que facilitava tudo.** Agora o colégio tem que oferecer estratégia para dar conta da diversidade social que ele carrega e que **ele optou por ter.** Quando ele optou pela abertura do sorteio, então, como ele dá conta disso? Mas necessário ainda se faz esse projeto pedagógico. **O colégio tá aos trancos e barrancos, não consegue discutir isso.** (...) Sente a necessidade, mas **o colégio não tem força para fazer isso** (E3) [grifo meu]

“A flutuação de sentidos nos significantes que circulam nas políticas [...] é capaz de garantir equivalência entre demandas tão diferentes e constituir os discursos políticos,” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p.41), e nestas disputas políticas as significações mais amplas negociam seus sentidos no âmbito de suas comunidades, sejam eles disciplinares ou epistêmicas, criadas nos diferentes contextos políticos em que o currículo recebe significado.

Quando não há um desembaraço imediato em vista, os arranjos escolares, em seus momentos de articulação entre os discursos, não renunciam a linguagem de êxito e fracasso como elementos curriculares de associação as exigências do sujeito, seja no final de um bimestre/trimestre, de um ano, de um ciclo de estudos ou de um segmento do ensino, permanecendo presentes no “horizonte” dos estudantes. Neste sentido, o processo de transformação através da luta política opera por tradição (MOUFFE, 2001), sujeitas em supostas condições fixas dentro de um grupo social, que dificulta ainda mais seu papel discursivo na prática articulatória, sendo marcados por suas “classificações”.

Desta maneira, *“existe um preço a ser pago para quem quer estar entre os melhores. Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina”*, como relatou a estudante em seus comentários na comunidade “CAp/UERJ”, no Orkut, que aparece num tópico de crítica aos índices de reprovação no 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio²⁰.

“Se os alunos tivessem a tentação de esquecer isso, adultos bem-intencionados encarregar-se-iam de lembrá-los de que seu êxito futuro depende de seu investimento presente! [...] Essa onipresente preocupação de ter êxito ou medo do fracasso” (PERRENOUD, 1999, p. 37) obscurece as questionadas identidades políticas que tais sujeitos passam dentro de um terreno precário e sempre vulnerável de determinadas legitimidades.

Atualmente, **a muitos e muitos anos que ninguém é jubilado no sexto ano, sétimo, oitavo, é mais no ensino médio, o aluno abandona a escola, falta, aí são outras questões**, mas com os pequenos, não, não acontecem jubilações, só tá no papel, na prática não acontece. **Aí você empurra.** Aí ele vai pro ano seguinte, aprender, ele não aprendeu nada, de novo sem os conteúdos necessários pra(...) aí de novo, nota baixa, não aprende, é o problemático da turma, é tachado de burro, repete. Aí no ano seguinte, ele continua, mal, mal, mal, mal e pra não ser jubilado ele é jogado... Pro oitavo, então a gente tem meninos que vem de dois em dois, tem um caso agora no nono ano, ele tá no nono ano e a turma inicial dele tá no terceiro, ele já perdeu três anos, porque ele fez duas vezes o sexto, duas vezes o sétimo e duas vezes o oitavo, ele já está com dezoito, e os coleguinhas dele tem quatorze. Ele aprendeu alguma coisa? (Aqui a professora fala com irritação- fala alto e faz a pergunta aparentemente chateada) Não. Porque nunca a gente pode fazer um ensino direcionado pra ele, pra que ele conseguisse aprender um pouquinho. (E5) [grifo meu]

²⁰ Dados retirados da minha monografia- “Existe um preço para estar entre os melhores: êxito e fracasso numa escola de excelência”.

Outro relato demonstra a insatisfação na fala de uma professora entrevistada com relação a jubilação, a quantidade de reprovações e indicação a uma reflexão institucional questionando a organização curricular que devem ser colocadas em xeque.

Das relações, por exemplo, eu tenho uma memória de quando o CAP (...) elaborou e aprovou o seu regimento eu vivi isso, sua portaria de avaliação, as lutas, e aí o que a gente ganhou, o que a gente perdeu. Nós perdemos, por exemplo, nós do DEF perdemos na votação em relação a jubilação, a gente é contra a jubilação mas nós perdemos, a jubilação faz parte da [portaria](...) 006 que é a da avaliação, e nós é que lutamos para derrubar, porque já existia a jubilação, a gente quis derrubar que era a oportunidade, mas nós perdemos. (...) **Acho que a marca maior de injustiça do CAP, é a jubilação.** É a mais evidente. Agora, existe uma jubilação (aí que eu acho que é mais grave) que é a silenciosa, há quem antes de ser jubilado, saia, espirra, vai embora. Quer dizer, eu não quero ser jubilado, mas já sei que vou ser então eu saio antes, e isso também é jubilação, você desistir da escola. Você já percebeu, começam sessenta e terminam quantos no terceiro ano do ensino do ensino médio? (Professora E3) [grifo meu]

As declarações de êxito e fracasso fundamentam possíveis encaminhamentos que adquirem força. Qualquer que sejam os sentidos e as reações dos sujeitos expressados nas relações de julgamentos enunciados pela organização escolar, estes apresentam uma continuidade na habilitação ou exclusão dos alunos, que pode inicialmente começar com a indicação de “uma aula de apoio ou uma consulta médico-pedagógica, à reprovação ou à progressão, (...) ou ainda à expedição de um diploma” (PERRENOUD, 1999, p. 37) que condenam a instituição formalmente a definir o seu significado de êxito.

A escola introduz os modos como os sujeitos preenchem, por exemplo, os significantes vazios de *exigências da sociedade*, e parte dos sentidos de êxito aparecem na identidade dos sujeitos constituída nas híbridas demandas de reconfiguração dos significados, modificando processos de transformação de elementos curriculares diferenciais em momentos do discurso hegemônico, no qual um desses elementos apresenta-se como um particular capaz de ser universalizado, mesmo no processo de alterações do sentido (LOPES; DIAS; ABREU, 2011).

Há também momentos, que é o antagonismo que garante a equivalência entre os processos de construção coletiva, e incorporam uma totalidade diferencial que está sempre em tensão entre a equivalência e a lógica da diferença, criando a “possibilidade e a impossibilidade” de articulação entre os sentidos, seja pela negação ou afirmação de uma particularidade, através de um discurso disseminador de algumas vozes que viraram legítimas e adquirem certa autoridade. Um discurso de qualidade envolve acordos transitórios que quando ameaçados alteram diretamente os significados de currículo e conhecimento, pois se o *status* de qualidade for ameaçado, os conteúdos podem mudar.

Tais situações que sustentam a qualidade da escola são amplamente divulgadas, em publicações, reportagens, entrevistas e noticiários em geral. No próprio boletim da UERJ essas informações são apresentadas. Um exemplo desta afirmação pode ser encontrado, no Boletim Semanal 2 a 8 de agosto de 2010 Ano XIII • No 543, intitulado “CAp-UERJ comprova ensino de alta qualidade”.

Uma semana após liderar o ranking das melhores escolas públicas do Ensino Fundamental do estado, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) mostrou que também é superior no Ensino Médio. A Unidade ficou em primeiro lugar entre as escolas públicas estaduais de todo o País e obteve a segunda posição entre as instituições públicas nacionais, na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado pelo Ministério da Educação (MEC). A avaliação também colocou o CAp-UERJ entre as 20 melhores instituições de Ensino Médio de todo o país.

A reportagem indica outros sucessos que possuem perfis diversos alcançados pela escola, até contraditórios, apontando a existência de um discurso genérico sobre qualidade, mas que engloba diferentes critérios. A qualidade é vista sem grandes contestações devido ao índice de aprovados no vestibular, que aponta também para a boa formação do corpo docente e as propostas diferenciadas que a escola oferece. Interna e externamente ela também se intitula como uma escola que desenvolve educação de qualidade, realizadora de um ensino com interferência de pesquisas, projetos de extensão e presença de estudantes da graduação no envolvimento do ensino aplicado. Desta forma, a reportagem a posiciona como escola de referência entre outras escolas do município, num discurso que assume caráter consensual, estável e linear do que deva ser uma escola de qualidade.

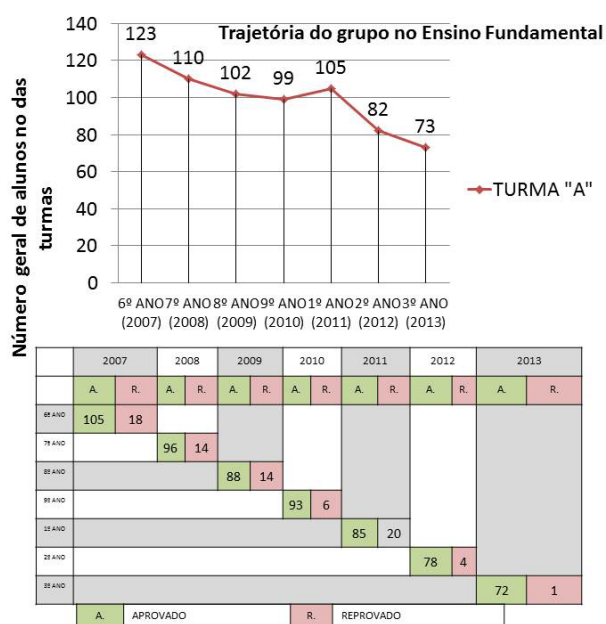
A denominação de escola de qualidade é constantemente considerada no Instituto de Aplicação da UERJ, numa outra matéria publicada no “todos pela educação.org.br”, o site apresenta como a dificuldade na entrada dos alunos na instituição, devido ao grande número de candidatos para a prova no 6º ano, reforça ainda mais a sua valorização, junto as outras escolas públicas de excelência que proporcionam o ensino de qualidade. O título da reportagem, feita em 23 de julho de 2012²¹, diz: “Colégios públicos mantêm vestibulinhos” e na sequência fala: “Na seleção [...] ano passado, a escola teve 2407 candidatos competindo por 30 vagas. Uma proporção de 80,2 estudantes para cada vaga. Quase a mesma relação do vestibular para Medicina na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que foi de 85,5.” E a reportagem continua “[...] a diferença é que, no CAp, quem estava na disputa eram crianças de 10 anos de idade.”

²¹Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/23472/colegios-publicosmantem-vestibulinhos>.

Outro aspecto a destacar, relacionado à complexidade das articulações de demandas em torno de operações de significação hegemônicas, é a incorporação de novas demandas à determinada cadeia de sentidos. Ou seja, implica destacar que as demandas articuladas mantêm sua particularidade e as fronteiras fixadas num processo de significação que se deslocam e são, dinamicamente, constituições hegemônicas provisórias, tornando as aprovações, reprovações e jubilações da escola pontos assegurados pela lógica da qualidade. Daí serem pertinentes os significantes flutuantes para constituir esse deslocamento dos limites e abranger os contextos que estão amarrados as novas articulações que são realizadas, através de movimentos que configuram as lutas políticas (LACLAU, 2005).

Pois o social não é essencial. O social se compõe de relações contingentes e provisórias estabelecidas na construção dos discursos. Tais relações articulam as possíveis variações dos discursos que se projetam hegemônicos e que em determinados momentos são concretizados nos dados da instituição. O próprio quadro estatístico da UERJ (DATA UERJ) aponta como ao longo dos anos as turmas da escola sofrem mudanças devido ao que se instaurou como critério para a conclusão do ensino no CAp/UERJ. Como no quadro abaixo que apresenta a trajetória no 2º segmento do ensino fundamental do grupo de formandos do ano passado (2013), que nomeio aqui de: TURMA “A”, e 2 grupos (TURMA “B” e “C”) de alunos em suas trajetórias no ensino médio, através dos quantitativos de alunos aprovados em cada ano de escolaridade²².

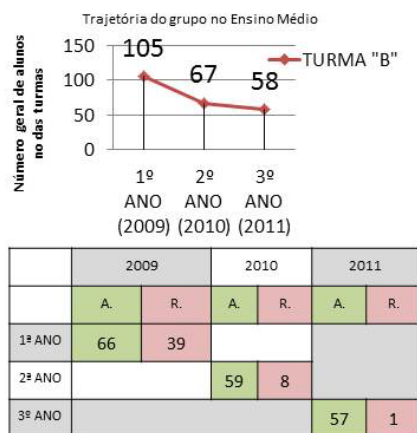
Figura 2- **TURMA A** : Trajetória do grupo de alunos concluintes de 2013



Fonte: A autora, 2014.

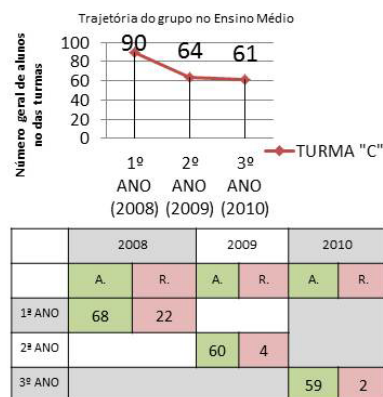
²² Todos os dados utilizados estão disponíveis no arquivo de cada ano específico, e pode ser encontrado nos arquivos estatísticos em: <http://www2.datauerj.uerj.br>

Figura 3- **TURMA B** : Trajetória do grupo de alunos concluintes de 2011



Fonte: A autora, 2014.

Figura 4- **TURMA C** : Trajetória do grupo de alunos concluintes de 2010



Fonte: A autora, 2014.

Assim a qualidade do CAp/UERJ é confirmada nas avaliações, e espalha nos alunos de diferentes maneiras. Os professores recebem confirmações de sua prática como positiva, e a identidade desses sujeitos, constituída nesse contexto, torna-os pessoas autorizadas a falar sobre a regulação das aprendizagens. Desta forma, passam a ter autoridade para enunciar e prescrever para o aluno o que supostamente lhe falta. A julgar, validar e oferecer direcionamentos para a sua aprendizagem.

Os procedimentos de cultivo dos discursos de excelência e de qualidade dos sujeitos e das instituições, está presente na escola e nos seus contextos inter-relacionados. Neste campo discursivo, que o discurso de qualidade, com tom genérico e consensual, aglutina juízos, apresenta suas formas de legitimação de poder e cria a hegemonia dos discursos.

Essa hegemonia se constitui por intermédio de um particular – que neste caso ganha condições/ possibilidades específicas de valorização através das avaliações externas – assumindo certa posição de universal, para representar múltiplos elementos na tentativa de preencher a ausência, fixando uma significação hegemônica dos múltiplos discursos disseminados.

Algumas outras marcas foram encontradas na fala dos entrevistados, que indicaram a existência de um ciclo complexo de produção curricular, que se estabelece em um cenário dinâmico de disputa política e produção cultural. O discurso de qualidade é enlaçado por fios variados que produz percepções híbridas e fluídas que se sustentam em um processo articulatório de identificação do sujeito. Nessa perspectiva, diferentes grupos sociais defendem diferentes projetos de sociedade, e as concepções de currículo, avaliação e

qualidade são na verdade sentidos em disputa pela significação provisória. Assim, pode perceber alguns sinais que evidenciam compreensões híbridas.

3.4 Articulações e concepções do currículo no CAp/UERJ: falas que evidenciam compreensões híbridas

Se por um lado, professores e professoras falaram fundamentados na implicação direta da proposta de um Instituto de Aplicação com forte envolvimento avaliativo em êxitos e fracassos e reflexões para auxiliar os alunos “mais fracos”, houve aqueles/as que não se fundamentavam expressivamente e/ou exclusivamente em alguns postos de vista institucionais, buscando reivindicações em defesa da luta política dos diferentes grupos da instituição, como algo que está sendo constantemente reconstruído através de articulações desenvolvidas contingencialmente no tempo presente. Sendo assim, tais falas de outros professores/as apresentaram uma política de construção de discursos que se cruzam em diferentes contextos dentro de suas propostas de reflexão realizadas de outras maneiras.

Nessa perspectiva, as palavras não têm significados fixados *a priori* a elas, pois o discurso é compreendido pelos professores como constituição da linguagem nas relações sociais. Mais do que uma propriedade da palavra, a linguagem representa o significado contextual e contingente. Desta forma, é fundamental a análise dos contextos com a finalidade de entender como se define a realidade que está sendo significada (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Como declara a professora E1 ao narrar sua perspectiva sobre como acontecem as políticas no primeiro segmento do ensino fundamental.

A política de construção, de reflexão sobre os ritos, é algo que até passa aqui no nosso instituto. A gente recebe muitos bolsistas, profissionais assim que visitam, visitantes e tal. Então essa discussão, ela está sempre posta, o nosso fazer pedagógico aqui, na sala de aula, com as crianças. Eles sempre têm a intenção de guardar, de documentar... A gente tem nas salas aquelas caixas que você está vendo ali, são caixas de produções, de outros anos, de outros projetos que a gente está sempre revendo, refazendo, retomando, reapresentando, discutindo com os professores de fora das redes, os que visitam, enfim [...]. Eu considero que esse é o principal conteúdo, trabalhar com as relações, com as interações entre esses sujeitos tão diversos, que são diferentes, embora sejam da mesma faixa etária, do mesmo grupo [...], mas nesse grupo, assim, de mesma geração, há diferenças de historicidades, de interesses que você precisa conhecer, dar a conhecer, eles precisam se conhecer, em relação a essas diferenças.

Dessa forma o currículo como discurso implica assumir a linguagem não apenas como algo verbal ou documentado, mas como prática. A contribuição de trazer o discurso como constituído do social possibilita, desse modo, interrogar as verdades absolutas afirmadas e

situadas num plano do inquestionável, entendendo-as como uma produção discursiva de um fenômeno de ação articulatória. A verdade será, por exemplo, concebida como uma construção possível, nutrida por decisões das concepções discursivas num dado momento em andamento. Isso contribui para quebrar as certezas, a compreensão de validade de um único e universal conhecimento concebido por perspectivas críticas. Isso não significa que antes da virada da teoria do discurso não existisse questionamentos acerca da verdade absoluta. O que defendo é que a partir de tal concepção os questionamentos foram aprofundados e associados à linguagem.

Nesse sentido, quanto maiores e mais plurais forem as possibilidades de lutas e caminhos, muito possivelmente serão mais dinâmicas as possibilidades de mudanças perpetradas pelos sujeitos. Tais possibilidades de lutas e disputa não antecede a produção do currículo, mas é a própria produção do currículo. Com isso, ao contrário da crítica, a pós-estrutural, com sujeitos descentrados em uma sociedade sem fixações plenas, oferece oportunidades mais abrangentes de refletir outras possibilidades de mudanças. Essas, encaradas não como únicas, mas como algumas de outras várias, sempre contingentes e provisórias, são desenvolvidas nos múltiplos processos de socialização e construção das identidades.

Desta forma, as relações sociais são tecidas através de articulações discursivas que fixam certos sentidos permitindo acordos, negociações, disputas, enfim, a própria política. Esse é um trecho extraído da fala da professora E1 que evidencia as questões específicas de aprendizagem e conhecimento, focalizadas através do discurso de outros grupos sociais. A professora apresenta outros “ecos” de significação curricular correlacionando a capacidade estudantil com a proposta docente, que é considerada, por ela, limitada e desafiada constantemente pelas demandas políticas, ao reconhecer a existência de processos de articulações de sentidos híbridos, a professora fala dos sujeitos que atuam na tomada de decisões, em suas identidades provisórias. Assim, a professora continua:

A escola é um lugar de conhecimento, mas não único, falei isso hoje pras crianças, não é único nem o mais importante, cada vez mais eu tô convencida disso, embora eu seja professora a mais de quarenta anos. Então o papel da escola ensinar, é, sim, mas ela não é o único espaço. Eu acho que hoje **o papel da escola é muito mais se contrapor, tá confrontando os outros espaços. (...)**

A gente tem que enxergar, quais são os preconceitos, as discriminações, os ataques, as violências que estão postas e às vezes não, estão ocultas. Então, a **escola precisa desocultar** essas violências cotidianas que acontecem no espaço escolar sim, porque a escola, ela não está fora do mundo, ela faz parte, então as coisas entram, **ela traz, ela carrega, ela está carregada desse mundo que a gente tem.** E aí as rodas de conversa, eu acho que vai ser um bom caminho pra gente saber, o que a gente precisa enfrentar, **primeiro desocultando.** Eu acho que o papel da escola, volto a dizer, nos **encontros presenciais a gente pode desocultar essas questões todas(...).** (E1) [grifo meu]

É nesse sentido que McCarthy (1994, p.95) defende que se traga para o meio da discussão sobre currículo “as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas e de homens e mulheres de classes trabalhadoras”, não como conteúdo, mas como experiências marginais capazes de depor como demanda, questionar o próprio sistema em que são definidas as experiências e conhecimentos que valem. “A estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, [...] e de novos sentidos imprevistos. O discurso tenta produzir fechamentos de significação e o campo da discursividade sempre abre novos sentidos imprevistos.” (MCCARTHY, 1994, p.252). A própria ideia de excelência para identificar e justificar caminhos hierárquicos apresentado na fala de alguns entrevistados criam indicadores de diferença em êxitos e fracassos estudantis, que enfraquece ainda mais os desafios e mudança das significações, mesmo que no campo da discursividade essas significações sejam sempre colocadas em questão, dentro do cenário dos novos sentidos que continuam a surgir.

Neste sentido, a opinião e reação que os sujeitos expressam em relação aos julgamentos definidos pela organização escolar aparecem através dos conflitos e lutas da política curricular, como passos transcendentais à estrutura. Em muitos casos esses passos acontecem após constantes tentativas, e depois de eventuais negociações, mesmo que de forma precária, como pré-condição para uma ação política. Entretanto, em outros momentos a escola fixa seus significados em fundamentos anteriores e cria impossibilidades, usando, por exemplo, a “força da lei”, apontando para “uma escola que tem o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito”.

Com essa opção teórica não considero que a reflexão sobre a atuação e representação de outros professores, nas mais variadas narrativas, deve ser eliminada. Ao contrário, ela pode ser intensificada ao ver quais decisões são tomadas, qual compreensão e identificação que se pronunciam na instituição, com articulações construídas e finalidades pretendidas. Essa interpretação permite outro entendimento dos sujeitos nas políticas de currículo, ao entender que todos os sujeitos são participantes ativos nessas disputas por significação. “Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a escola como *locus* de poder importante, mas que não se limita a ele.” (LOPES, 2012, p.24) Assim, como argumentei no primeiro capítulo, os novos processos de representação são desenvolvidos em diversos contextos híbridos através da negociação de sentidos. E ao pensar a lógica da escola, as reflexões surgem como desafios nos discursos de alguns professores.

Eu acho que os índices de reprovação são muito grandes, especialmente do sexto em diante. Então **existe uma incompreensão do sexto em diante**, por isso é que eu digo, agora com a mudança no edital do concurso, talvez isso seja mais refletido. Durante um tempo, a gente vai precisar de um tempo, logicamente para mudar, mas eu acho que isso vai ajudar a refletir a cerca da inclusão, pros esses processos de inclusão, que não basta entrar tem que permanecer e avançar. **A permanência e o avanço, é que eu acho, que a gente como escola, como um todo, como instituto, a gente não conquistou, especialmente do sexto em diante.** Esse pra mim é o grande desafio. Ter uma escola que seja considerada boa, uma escola assim, muito bem conceituada, pra mim, ela só é boa quando ela inclui mais. (Professora E1) [grifo meu]

Essa interpretação admite perceber que as informações em disputa no discurso não possuem uma centralidade ou ainda uma posição pré-definida ou determinista *a priori*. A ideia é de articulação das lutas por significação que é o próprio currículo, não para descartar a utilização do argumento de tradição como estratégia de luta hegemônica, mas considerá-las, como fala a professora no fragmento acima, como conflitos “incompreendidos” que devem participar dos “obrigatórios” processos de negociação de sentidos através da reflexão para a articulação das políticas do CAP/UERJ. Desta forma, as perspectivas críticas tornam-se negociações e seus elementos tendem a assumir, na luta política, outra posição, a de momento provisório, estabelecendo outras relações e significações (LACLAU; MOUFFE, 2010).

Dessa maneira, assim como não há nada que defina antecipadamente a significação, ela brota da tensão entre meios que são diferentes, todavia em determinada ocasião adquire o caráter de momentos em um grupo de correspondência em torno de uma definição transitória e contingente de sentidos, numa operação hegemônica. Num primeiro momento, os subsídios são distintos entre si e possuem cada um, suas favoráveis totalidades. Em seguida, os elementos, antes distintos e totalizantes assumem o caráter de ocasiões na cadeia de equivalência²³, e os elementos que não foram articulados são excluídos. Apesar disso, essa eliminação pode ser breve e momentânea, no grau em que as informações ou elementos excluídos possam ser falados e articulados, e aqueles articulados podem deixar o processo de significação, pois a tensão não invalida a lógica da diferença, mas cria uma equivalência provisória e eventual.

A reflexão das ideias apresentadas pelos sujeitos, associadas as suas identidades provisórias, constituídas nos contextos escolares, autenticou a apresentação de duas

²³ Pois “dois termos para serem equivalentes devem ser diferentes - de outro modo seriam simplesmente idênticos. A equivalência existe através do ato de subversão destes termos” (Laclau; Mouffe, 2010, p. 109). Para os autores “certas formas discursivas, através da equivalência, anulam toda positividade do objeto e dão uma real existência à negatividade como tal. Esta impossibilidade do real – negatividade - adquire uma forma de presença. Como o social é penetrado pela negatividade - isto é, pelo antagonismo - ele não retém o status da transparência, da total presença e a objetividade das identidades são permanentemente subvertidas” (p. 129).

significações expressivas, evidenciadas no resultado de dois processos distintos e de contextos diferentes, articulada pela maioria dos entrevistados. As duas concepções, dentre outras tantas, são ditas pelos professores especialmente, na quebra do 5º ano do ensino fundamental, que não necessariamente são marcadas por um caráter propositivo, mas que, por intermédio desse processo de análise de lutas políticas, possui distintos enfoques com reconhecimento de uma determinada precariedade de articulação, devido à diminuição do que a maioria chamou de “envolvimento coletivo” criando certa divisão do primeiro segmento (1º ao 5º ano) com o segundo segmento (6º ao 9º ano) e ensino médio do Instituto de Aplicação, como analisado anteriormente.

Tais dificuldades são apresentadas por alguns dos/as professores/as entrevistados como o grande entrave na política curricular do Instituto, que “fere” diretamente aos estudantes e suas constituições provisórias de sentidos. Como escreve as autoras e professoras do CAP, no livro: “Escola, culturas e diferenças: experiências e desafios na educação básica”, capítulo: Reflexões sobre práticas avaliativas e o jubramento como dispositivo excludente no Colégio de Aplicação da UERJ, ao apresentar possíveis diálogos entre as demandas que a escola expõe, na tentativa de atuar nessa luta pela significação do currículo da instituição, ao colocar a jubilação, mecanismo de expulsão dos alunos repetentes em dois anos consecutivos no CAP/UERJ, como um significante vazio ao ser significado nas lutas contextuais.

“O nosso tempo de espera: dois anos. E qual é o tempo desse aluno? [...] E nós, tentamos pesquisar e descobrir onde foi que falhamos enquanto instituição? Nós esgotamos todas as possibilidades pedagógicas e de tempo com esse aluno?”. Os questionamentos aparecem atrelados às políticas da escola. Conjuntos de perguntas, pontos vistos e disputados pela maioria, práticas que a escola enfrenta no seu dia a dia, e outras perguntas que continuam a existir na disputa pela significação do currículo emergem na reflexão dos professores, especialmente nos professores do primeiro segmento.

Nós temos professores aqui com muito conhecimento, professores que sabem gerenciar o pedagógico também, que sabem fazer o aluno pensar, que ficam o tempo todo: “Ei você, ei, você, ei você”, e tão ali, mas na hora da avaliação massacram, não tem jeito, e aí os que não dão conta são os que não querem nada, são os incapazes... Não se percebe isso como uma diferença de foco, como uma diferença de desejo não, se percebe como incapacidade, como insuficiência de alguma coisa, ou de caráter, até de caráter “o cara não quer nada”, é um... (E2).

Segundo Laclau (2005, p. 98), as demandas podem “significar uma solicitação” como também uma espécie de reclamação e/ou exigência de uma explicação. Essa atitude ambígua é expressiva e favorável para refletir a ação da constituição das integrações, denominadas pelo autor como “demandas populares”. Assim, demandas antes isoladas, por meio das

equivalências, compõem-se em demandas comuns. Segundo Laclau (2005, p. 101), “[...] quanto mais estendida é a cadeia de equivalência, mais mista será a natureza dos vínculos que entram em sua composição”. O que alimenta essa tensão é a constituição de uma demanda popular em função da oposição que é estabelecida em relação um exterior constitutivo, sendo tal exterioridade parte da ação de significação, pois sem um exterior constitutivo não existe possibilidade de equivalência entre demandas diferentes. Algo que garante que o discurso se estabeleça dentro do campo discursivo. Sem essa fronteira o discurso seria difícilimo e impraticável, pois “[...] não haveria nada que delimitasse um discurso em relação a outros e em relação também aos demais elementos no campo da discursividade [...]” (MENDONÇA, 2008, p. 69).

Desta forma, a ampliação da cadeia de equivalência implica outros traços condescendentes no processo de significação. Pode-se perceber tais perspectivas na declaração da professora E1 (5º ano), ao tratar dos registros dos alunos em sua composição e avaliação. Isso porque na fala da professora, no caso das lógicas da equivalência, não há a anulação das diferenças, mas o diálogo de produção dos significados, pois “eles têm total liberdade de escrever, registrar, a gente faz essa intervenção, de comentar as discussões, [...] eles têm que ter essa possibilidade de considerar o caderno como dele”, “quanto mais velhos eles são (mais velhos entre aspas), mas nos anos agora finais, menos a gente deve intervir, na nossa opinião.” E ela continua “então, eu entendo o caderno dos estudantes como caderno deles, então, a gente tem que fazer o mínimo de intervenção [avaliativa] possível no caderno. As intervenções são de outra natureza.” Nesse sentido, “[...] a diferença continua operando dentro da equivalência, tanto como seu fundamento como numa relação de tensão com ela” (LACLAU, 2005, p. 105).

Acho que no fundo vira isso. E eu acho que pra mim tá na avaliação, não está na gestão pedagógica, alguns sim, outros mais, outros menos, mas não é o cerne da questão (Não, o pessoal não sabe dar aula...), não é. O pessoal não sabe ou não consegue pensar uma avaliação que dê conta da diferença. [...] Abrir um pouco mais o espaço pro saber do aluno do sexto em diante. Porque a gente já abre, [...] porque é nisso que eu acredito, eu acredito nessa proposta que a gente faz aqui, que é uma proposta dialógica, [...], uma proposta da criança (E2).

Assim, o que subverte a diferença é ao mesmo tempo o que permite a articulação entre demandas sociais particulares, nesse aspecto, existe uma brecha que surge, algo que falta para dar continuidade ao social. Essa falta constitui uma “plenitude ausente” (LACLAU, 2005, p. 113). Tal plenitude ausente é o que permite que a equivalência seja criada na tentativa de preencher essa plenitude.

Assim, simultaneamente ao processo de significação do currículo no CAP/UERJ, abre-se possibilidades mais democráticas de construção das significações. Essa articulação provoca ambiguidades na demanda que se universalizou, pois, apesar de continuar “sendo uma demanda particular, passa a ser também o significante de uma universalidade mais ampla” (LACLAU, 2011, p. 123- 124), ou seja, na medida em que mais demandas contrariadas são ajuntadas à cadeia equivalente, mais a atitude subjetiva da demanda que se universalizou é diminuída, enfraquecida e esvaziada. Assim, ela trabalha como uma plenitude essencialmente ausente, pois, não significa que a demanda universalizada atende aos traços constitutivos comuns com todas as outras demandas articuladas, mas sim que é por intermédio de tal incompletude das demandas, que elas se expressam (LACLAU, 2005).

“Eu acho que a meta é formar um aluno leitor e pensante, e aí quando eu falo pensante eu penso mesmo no aluno que saiba refletir matematicamente, sobre os fatos, sobre a história, acho que o grande ganho desse colégio está aí, em um aluno que possa expor opinião, né” (Professora E2). São através das lutas que incorporamos nossos interesses, concepções, valores e finalidades que configuram o próprio processo de luta política em defesa do que se espera. Como afirma Lopes (2012, p.26) são nas lutas que “também incorporamos nossos interesses, as vantagens que alcançamos, nossas paixões e afetos, muitos dos quais sequer sabemos definir com clareza.” Assim, como declara a autora, “nossas reivindicações não são estáveis, o ponto do qual partimos nem sempre é bem definido e é sempre uma questão de poder.” Na verdade, mais que isso, “nos tornamos sujeitos sociais na política de currículo quando tomamos posições frente a essas demandas e, assim, decidimos nos inserir em uma dada cadeia articulatória”. Portanto, “construímos e negociamos o que queremos em uma luta política incessante e dessa forma construímos e negociamos o que somos”.

Assim vai chegar um momento que “o CAP vai ter que rediscutir a avaliação. Como é uma pedra no sapato que já dura muito tempo, eu acho que uma hora essa pedra no sapato vai ter que ser quebrada, de alguma maneira, ou vai botar em outro pé, não sei, mas que vai ter que resolver, vai” (E2). E a professora E2, continua, e é como esse questionamento interessante que termino minha análise, e também começo minhas novas investigações:

Eu fico orgulhosa quando eu vejo as meninas lá no ENEM, com nota máxima, a primeira escola do estado do Rio de Janeiro. Eu fico orgulhosa, eu acho isso bonito né, mas eu não acho que isso é excelência, eu não acho. Eu acho que vai buscar excelência pedagógica à medida que for entrando pessoas que exijam mudança [aqui ela se refere à nova lei das cotas feita em 2013]. Se casa isso com o fim da jubilação é uma transformação dos processos, uma transformação grande. **Vai ficar em primeiro no ENEM? Pode ser que não, pode ser que sim, não sei, ninguém sabe na verdade, como é que isso...** Até porque as formas de avaliação hoje gerais elas não são mais conteudistas, elas não são mais daquele raciocínio abstrato do último píncaro das estrelas aquele que ninguém sabe, nem quem faz cálculo na UERJ, não

são mais assim. São mesmo de capacidade de reflexão, capacidade crítica de relação, de saber o que é mais importante no momento, **então não sei, pode ser inclusive que tenha mais sucesso do que está tendo.** [grifo meu]

Pois como afirma Laclau a existência do sujeito é a presença da falta, da incapacidade da constituição completa, a busca pelo o que é ausente tornam-se ainda mais complexas quando enfrentadas nos contextos e decorrências vividas no Colégio de Aplicação, pois estes se formam, se enraízam e exercem poder, a partir da reafirmação das identidades, que não podem, por vias de consequência na maioria dos casos, serem vividas como contingentes, sob pena de não terem como reproduzir os próprios movimentos. Minha escrita assim, sugerida em meio as identidades cortadas pelo antagonismo, aponta caminhos para um outro pensar, um pensar do discurso, em sua essência estratégica de sujeitos sociais que constituem a política do CAp/UERJ. Um essencialismo estratégico, que não é uma escolha dos sujeitos, mas uma condição de sua própria existência como afirma Ernesto Laclau.

É pensar que a constituição de identidades e de sujeitos não corresponde a mesma prática articulatória que acompanha todos os discursos, e que as identidades são sempre fixações provisórias, temporárias e parciais, pois sua absoluta objetividade está sempre ameaçada pelo antagonismo e pela subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é dedicado a apresentar as minhas conclusões, tentando responder, ainda que parcialmente, às questões que levantei no início de minha investigação. Pelo costume, para dar conta de dispor esse capítulo com seus “acabamentos” necessários, preciso voltar ao início da escrita, retomar minhas questões principais, rever toda a trajetória de hipóteses, perguntas, análises e interpretações que concretizei, e aventurar-me em extrair conclusões que possam ser significativas para fazer avançar o conhecimento sobre o objeto do meu estudo e pesquisa.

A partir daí começo a articular a defesa que faço: circulam no CAp/UERJ concepções de currículo como seleção de conhecimentos universais que devem ser ensinados na escola para que ela se constitua como uma instituição de excelência e essas concepções justificam as práticas avaliativas excludentes legitimadas institucionalmente. No entanto, ainda que possam ser consideradas hegemônicas como apontam as análises realizadas, trata-se de uma hegemonia precária que se produz em meio a tensões e conflitos nas disputas por outras formas de significar a qualidade da educação e do ensino.

Por outro lado, é importante destacar que se as práticas avaliativas excludentes estão institucionalmente legitimadas, elas expressam a relação hegemônica existente entre os agentes que atuam na instituição, não são impostas de cima para baixo e também contam com apoio, um considerável apoio social. O que me permite afirmar que as políticas são produzidas em diferentes espaços, com múltiplos atores e sofrem influências de diferentes discursos como aparecem ao longo da escrita.

Acredito ter colocado em relevo a fertilidade da investigação de como os contextos diversos recontextualizam discursos, incorporam determinadas demandas que são articuladas nos processos de influência e prática quando exercem ações políticas de articulação das significações. Ao identificar e analisar demandas nos espaços em que atuam diferentes professores e professoras da instituição, dentre outros sujeitos possíveis, defendo que tais demandas, apesar de suas diferenças, constituem e podem constituir cadeias de equivalência que, provisória e contingencialmente, difundem concepções comuns, no “experimental” da hegemonização dos sentidos nas práticas curriculares do Instituto de Aplicação da UERJ.

Demandas, analisadas no período de 2012 a 2014, que sofreram influências e têm seus sentidos negociados, constituindo discursos predominantemente críticos que circulam nos diferentes espaços do colégio e revelam seu caráter de seleção aos bens simbólicos

hegemônicos. Tal caráter crítico dos discursos, intenta aglutinar concepções próprias baseadas nos conteúdos, a fim de interferir de modo mais acentuado na produção das políticas nos diferentes contextos em que circula, com os diferentes atores que negociam, apresentando, em sua essência, as avaliações externas, as concepções hegemônicas e sentidos comuns como meio que sustentam boa parte de suas representações.

Assim, com as demandas, os atores sociais e as cadeias de equivalência as disputas são constantes no campo das práticas curriculares do CAp/UERJ, visto como os discursos são múltiplos e as articulações, sempre transitórias e ocasionais, são ameaçadas por outras perspectivas que surgem nas arenas de disputa.

Desta forma, ao longo do trabalho identifiquei uma articulação de produção curricular na qual circulam diferentes sentidos, mas que se correlacionam diretamente à qualidade da escola e aos desempenhos que ela necessita continuar apresentando, colocando o aluno e o professor como figuras centrais do cenário educativo. O desempenho dos professores e dos alunos é apontado como responsável direto pelo sucesso ou insucesso da instituição. No entanto, esse desempenho, tanto de professores, quanto dos alunos, é significado de forma diferenciada quando se pensa nas séries iniciais ou no ensino médio.

A qualidade discursivamente entendida na política da instituição aglutina diferentes critérios, pois ao “ensinar para todos alunos de diferentes maneiras o mesmo conhecimento necessário”, numa perspectiva de igualdade, se pressupõe dar a oportunidade de todos estarem “bem” na escola, construindo uma imagem homogênea. Esse discurso crítico, que estabelece certa igualdade de oportunidade para todos, na verdade, funciona como um elemento performativo que cria outras demandas para os alunos que não conseguem. Pois aparentemente nenhum dos sujeitos quer a exclusão do aluno, mas ao trabalhar pela perspectiva crítica, aquele aluno que não consegue “acaba se excluindo por conta própria”. Assim o discurso crítico da maioria acaba por sustentar os processos de exclusão da escola, ao enfatizar seus processos de garantia de uma aprendizagem e avaliação para a qualidade.

“Se a existência de uma hierarquia de excelência é geralmente aceita como um mal necessário, o lugar que cada aluno nela ocupa constitui uma questão de importância, para ele e sua família”. De tal modo, “sem contestar a legitimidade de uma avaliação, os interessados tentam, portanto, com mais ou menos combatividade e sucesso, melhorar sua posição na classificação, recorrendo a diversas estratégias”, como afirma Perrenoud (1999, p.30).

Nos argumentos que os professores apresentam é muito forte a marca de uma perspectiva crítica, ao pensar currículo, ao pensar conhecimento, ao pensar escola em suas disputas e tensões incessantes de lutas políticas em torno da hegemonização de sentidos

(LACLAU, 2005). Vale lembrar que outras articulações tendenciadas eram realizadas e tantas outras desfeitas, revelando que mesmo com tal afirmação, sobre a prevalência das concepções críticas, não se esgotam as possibilidades de articulações, negociações e disputas desse jogo.

A maioria dos professores, em tais concepções críticas, apresenta certa contradição ao analisar suas próprias respostas ao longo da entrevista, pois mostram grande preocupação com a formação do sujeito, mas em contrapartida entendem as diferenças como pontos individuais que devem ser estancados nas situações coletivas, mesmo com novos atendimentos na tentativa de “acolher” a diversidade de alunos e o uso de metodologias diferentes, é na hora de avaliar que a marca essencialista de um determinado conhecimento efetivo prevalece, promovido para uma maioria proporcional aos objetivos que precisam ser cumpridos. Percebo grande dedicação no ensino e aprendizagem do aluno, mas na verificação da aprendizagem, principalmente para os alunos maiores, ajustar ou multiplicar os conhecimentos, funções básicas da avaliação, tornam-se “cobranças” de um determinado conhecimento (conteúdo) esperado para aquele ano de escolaridade.

Reforço, portanto, a relevância na investigação da atuação dos contextos em que acontecem o processo de produção das políticas do CAp ao dialogar com diferentes discursos e contextos das significações escolares. Procurei defender igualmente que articulações aproximam as propostas de constituição dos discursos em torno da construção de um antagonismo. Sendo tal antagonismo o componente que garante e simultaneamente ameaça determinadas aglutinações em torno de concepções comuns (LACLAU, 2005) e, quem sabe, através de tais articulações formular novas perguntas para impulsionar outras reflexões, uma vez que esse meu trabalho é apenas mais um recorte sobre toda a complexidade que envolve a instituição escolar.

Mais uma conclusão, aconteceu ao recuperar as minhas outras duas perguntas referente ao modo com os/as protagonistas percebem os sentidos de currículo e de conhecimento na prática das políticas curriculares do CAp/UERJ e como seus discursos, nos contextos de significação funcionam.

Ao analisar as experiências relatadas, os sujeitos os descrevem em ligação direta ao conhecimento sistematizado de uma dada sociedade estruturada que corresponde a uma seleção cultura ampla de significações. Com diferentes conhecimentos que circulam na escola, os professores, em sua maioria, atrelaram seu trabalho centrado em um tipo de CAp conectado a importância do conteúdo como espaço de tensão, confronto, diálogo, intercâmbio e/ou de cruzamento que acontecem na relação do conhecimento e cultura mais ampla de contestação e que, nesse caso, favorece a relação entre ele [conteúdo] e o seu contexto.

Desse modo, a experiência no CAp apresenta e confronta as maneiras como os conhecimentos são construídos, como acontecem as significações dos professores a partir dos contatos que os/as alunos/as fazem com diferentes conhecimentos. Foi possível constatar, uma ligação das falas dos professores correspondentes aos seus segmentos, tal como concebidos por sua equipe, e principalmente, mais evidentes nos espaços de trabalho pessoal do que nos momentos em que era necessário falar da escola por um todo. Assim análises e interpretações que fiz sugerem que, nos momentos do trabalho pessoal, os discursos hegemônicos já anteriores e presentes se fortaleciam.

Portanto, os discursos produzidos, a partir das articulações entre as demandas, difundem de diferentes maneiras sua confirmação e “aceitação” a tais aspectos de ensino. Diferentes atores compartilham da ideia de que esse ensino de qualidade oferecido deve fazer parte do CAp, mas interrogam as mudanças que acontecem diariamente na instituição e suas marcas na diferença. Ao compartilharem tal crença comum, tendem a participar de cadeias articulatórias que se antagonizam, como vimos com E1 e E2, de determinadas propostas curriculares existentes.

Contudo, minha alternativa não é inverter esse quadro, criando vantagens ao corpo docente como produtor do currículo, mas dar visibilidade e ampliar outras vozes, permitindo a reflexão de outros sentidos da escola. Consiste em desestabilizar hegemonias mais estáveis e seus interesses particulares, “autorizando” que outras hegemonias brotem, promovendo o antagonismo através dos múltiplos discursos. Assim tais efeitos precisariam ser relativizados ao serem incluídos no contexto investigado, sem generalizações, embora deixem pistas de que não são restritos a um único sujeito, interroguei em minha pesquisa os procedimentos de significação específica dos sujeitos, que podem, em seu grau de poder, gerar hegemonias, e que neste estudo foram marcadas por uma determinada ideia de sociedade ao configurar um caráter essencialista.

Considero a perspectiva aqui apresentada como uma contribuição para analisar criticamente que sentidos vêm sendo defendidos para o currículo no CAp/UERJ. Não obstante, saliento que a questão da identificação de tal exterior constitutivo que abona e concomitantemente intimida as equivalências carece de maiores aprofundamentos através do estudo de outros aspectos, igualmente específicos, que também atuam nos diferentes contextos. Nesse sentido, a necessidade de diálogo e negociação, e portanto, a construção das políticas de currículo se faz necessária constantemente, pois na expectativa de se constituir uma significação hegemônica do currículo são alcançadas incorporações, inclusões e

articulações de demandas em cruzamento com variadas significações, que por sua vez tendem a provocar alterações nos discursos educacionais do Instituto de Aplicação da UERJ.

Concluo ressaltando que, ao tentar compreender a ação educativa em curso no CAp, vivenciei uma instituição que não parava de acontecer “minuto a minuto”. Em cada novo encontro, um novo sentido surgia, um novo olhar se abria, e com eles várias demandas que eu necessitava pesquisar e registrar. Foi como um submergir no tempo, como em um relógio que não parava de girar, com o objetivo arriscado de apreender seu embalo. Como conter o minuto que corre se, na medida exata em que chego ao futuro, ao viver meu presente, antes de piscar, ele já virou passado? Parar o tempo? Acredito que não dá. Você conhece alguém que consegue?

E foi assim que senti minha pesquisa, como parte de todo um movimento que não parava de acontecer, mas que eu precisava de alguma forma “armazenar”. É como um minuto que passou e não volta, o que registro agora vira discurso escrito, narrativa documentada; registro dos sentidos provisórios que passaram por mim, com o movimento do tempo que tento aprisionar, como em uma fotografia que guarda aquilo que já passou. A diferença é que a vivência que dou, que passou, só é sentida quando compartilhada em seu sentimento. O que ofereço aqui, são pedaços do que senti, fotografias abertas e vulneráveis, nem frágil demais, nem rígida ao extremo, esperando que sua leitura a receba em movimentos, inserindo seus sentidos provisórios, imprevistos por ora neste tempo que agora já passou. Fotografe também suas impressões dos minutos que passamos juntos e dos seus sentidos do sentir.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Currículo e poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.46-57, 1989.
- _____; KING, N. R. ¿ Qué enseñan las escuelas? In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A. P. *La enseñanza y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p.37-53
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- _____; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*. London, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.
- _____; _____. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudos de Currículo*. London, v. 1, n. 2, p. 105 – 131, abr., 1998.
- _____; _____. *The education*. Bristol, England: The Policy Press, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BARREIROS, C. H. ; OLIVEIRA, C. S. C. ; COELHO, M. C. C. Inovação, inclusão e exclusão: identidades em conflito um modelo de escola para referência de formação docente. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 6, 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2009. p. 2- 6
- LINHARES, Célia. *Educação de professores: Apostando no futuro*. Texto mimeo.Niterói:UFF,1997,p. 4- 8
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BERALDO, T. M.; OLIVEIRA, O. V. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de pedagogia. *Teias*, Rio de Janeiro, v.11, n.22, p.113- 132, 2010.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London; New York: Routledge, 1992.
- CAPELLE. MC, MELO. MCOL, GONÇALVES. CA. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Rev. Admin. UFLA*, Ribeirão Preto, p.69-85, janeiro 2003.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Católicos e liberais, 1978.

DARRIBA, V. A falta conceituada por Laclau: da coisa ao objeto. *Ágora*, Rio de Janeiro v.8, n.1, jan./jun., 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 134- 140.

UERJ. Data-UERJ 2010 – *Anuário Estatístico*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.6, n.2.89-104, abr.1998.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.9, n.2, p.79- 99, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.503- 514, out./dez. 2008.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. *Indisciplina na escola*. Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, 1969.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Formar professores è um ato político. *Roda Viva*, São Paulo, ano I, nº 3, 1989, p.4-5.

_____. A escola é. Rio de Janeiro, 2013. Poema disponível em: <www.rizoma-freireano.org/index.php/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 07 maio 2013.

GOERGEN, Pedro. *Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades*. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 737-762

GARCIA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. Critérios de avaliação de rendimento escolar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. *Deliberação nº 019/2000*. Rio Comprido, 2000. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=855&Itemid=239>. Acesso em: 10 maio 2013.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. Direção. *Comunicado sobre a comemoração do quinquagésimo sexto aniversário da instituição*. Rio Comprido, 1º de abril, 2013.

LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 97-136.

_____. *La razón populista*. Buenos Aires: FCE, 2005.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

_____. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.11-45.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In:_____; MACEDO, E. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Discurso nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.6, p.33-52, 2006b.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.36, n. 129, pp. 619 - 635, set./ dez, 2006c.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: _____. DIAS. R. E.; ABREU, R. G. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p.19- 45.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, M. A. T. et al. *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. _____. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____; _____. *Teorias de currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.

LINHARES, Célia. *Educação de professores: Apostando no futuro*. Texto mimeo.Niterói:UFF,1997,p. 4- 8

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 12- 18.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, Juiz de Fora- UFJF, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar/ago 2003, set/fev 2003/2004.

_____. *Currículo de Ciências: uma abordagem cultural*, 2005. (Projeto de pesquisa).

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

MAINARDES, J.; MARCONDES, I. M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303 – 318, jan./abr. 2009.

MENDONÇA, D. de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Orgs). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 53 – 69.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio F. B. ; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre o currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p 1 a 48.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410 – 430.

OLIVEIRA, C. G. de, FERRAZ, M. C. de O. OLIVEIRA, L. F. de. *Escola, culturas e diferenças: experiências e desafios na educação básica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. 4.ed. Rio de Janeiro: Rocco.1998.

Pennac, Daniel. *Mágoas da escola*. 2.ed. Porto: Editora Porto , 2009.

PEREIRA, T, V. *Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

PERRENOUD, P. *Avaliação*. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003; p. 9-27.

PONTE, J. P.O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, Lisboa, n. 3, v.1, p. 3-18, 1994.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

VEIGA, Ilma Passos A.; CARDOSO, Maria Helena F.(Org.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. 2.ed. Campinas:Papirus,1995.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. London: Harmondsworth/ Penguin Books, 1984.

YOUNG, M. *Knowledge and control*. London: Macmillan, 1971.

_____. A propósito de uma sociologia crítica da educação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.67, set/dez, p. 532-537, 1986.

ANEXO

Roteiro de entrevistas para os professores do CAp/UERJ

Identificação do professor:

Temas abordados- (Apresentação/ Dados sobre a formação acadêmica /Tempo que trabalha na escola/Trajatória profissional)

- Podemos começar com sua apresentação: fale a disciplina ou turma (para professores de 1º ao 5ºano) que está lecionando.
- Como foi seu caminho nos estudos? Você fez qual graduação?
- Você poderia me contar um pouco da sua trajetória aqui na escola?

Desenvolvimento da entrevista:

Temas abordados- (Participação em atividades escolares/ Princípios curriculares/ Autonomia para desenvolver o trabalho/ A autodefinição de seu papel na construção das políticas/ Relatos do desenvolvimento de suas práticas/ As metas institucionais/Construção do P.P.P/

Expectativas profissionais sobre o CAp).

- Como você descreve a experiência pedagógica que vive aqui na escola, hoje?
- Quais seriam, para você, as políticas adotadas pela Instituição?
- Como se dá a sua prática como professor? E sua autonomia de trabalho?
- Como são elaboradas as metas institucionais?
- Como se dá a ligação direta entre a Uerj, como campus universitário e o CAp?
- Como você relaciona a organização curricular do Cap com a Universidade (UERJ)?
- A instituição está passando atualmente pelo processo de construção do P.P.P, como você acompanha esse processo? Qual é a sua participação?
- Qual é o papel do professor na construção das propostas curriculares da instituição?
- Quais os desafios, conflitos ou tensões que você identifica no desenvolvimento das propostas da instituição?
- O que você não abre mão em sua prática como professor?
- Pensando na sua prática pedagógica aqui no Cap/UERJ, o que você faria diferente?
- Qual é, para você, a função ou o papel da escola?
- Você teria alguma proposta curricular para a construção das políticas da escola?
- Quais são as suas expectativas sobre as propostas institucionais para os próximos anos?
- O que mais você gostaria de acrescentar?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e
Comunicação em Periferias Urbanas
Mestrado Acadêmico



AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM/VOZ INSTITUCIONAL DE PROFESSORES / SERVIDORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS PARTICIPANTES DA PESQUISA “A PERSPECTIVA DA POLÍTICA CURRICULAR NO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA- CAP/UERJ: CONTRIBUIÇÃO PARA
CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA JUSTA”

Autorizo a pesquisadora Crizan Sasson Corrêa de Oliveira, Mestranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a utilizar a minha imagem / voz que tenham por finalidade tornar pública a dissertação de Mestrado e demais materiais de caráter sócio-cultural-educacional e didático-metodológico, para utilização pela autora em mídia eletrônica e impressa, em caráter gratuito e por tempo indeterminado, sem qualquer tipo de restrição. A autorização compreende também a publicação da dissertação de Mestrado e de artigos e textos produzidos para divulgar a pesquisa realizada em anais de seminários, congressos, eventos e demais publicações (revistas, jornais, livros) de caráter acadêmico-científico.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2013.

Assinatura: _____

DADOS PESSOAIS:

Nome completo: _____

Carteira de identidade: _____ CPF: _____

Endereço: _____