

# Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?\*

*Alice Casimiro Lopes*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

*Não só é impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto.*

Peter McLaren, 1997

## Primeiras palavras

Na medida em que focalizo um objeto de pesquisa fortemente associado a um contexto político e a práticas de governo, considero ser importante localizar algumas premissas deste trabalho. Em primeiro lugar, solidarizo-me com o Partido dos Trabalhadores (PT), que contou com meu voto não apenas na

última eleição, mas desde 1982, isso para não falar do apoio, de diferentes formas, ao longo desses anos. Compreendo as dificuldades enfrentadas no atual governo, especialmente no que concerne ao desmonte de todos os dispositivos de regulação das práticas curriculares estabelecidos em oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso. Tenho a clareza de que não se faz revolução pelo voto – permanecemos estruturalmente em um modo de produção capitalista capaz de definir muitas restrições à prática política de governo. Igualmente tenho a clareza de que essa prática exige ações que não seguem, necessariamente, conclusões de pesquisas, pois têm de dar respostas em outros tempos e espaços e em uma dinâmica própria de relações de poder. A despeito disso, julgo ser necessário manter uma posição intelectual crítica e investigativa das políticas curriculares direcionadas pelo Governo Lula, posição de forma alguma neutra e distanciada, mas que busca estar atenta às contradições, às ambigüidades, aos impasses e aos recuos. Penso ser essa a minha contribuição neste momento.

Em segundo lugar, procuro me distanciar de uma postura economicista na interpretação das questões

---

\* Versão revista do texto A recontextualização nas políticas curriculares, elaborado em agosto de 2003. Este texto foi apresentado na mesa-redonda Diretrizes e parâmetros curriculares: e agora?, realizada na 26ª Reunião Anual da ANPEd, e publicado em seus anais. Esse debate foi desenvolvido com o professor Ibañez Ruiz, secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC no Governo Lula.

curriculares. Assim, não apenas critico, como faz Ball (2001), *a colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas*. Busco focalizar algumas possibilidades de mudança de rumos nas políticas curriculares que não dependem, obrigatoriamente, de mais verbas para a educação. Estou considerando, assim, que mais verbas são necessárias, mas que os problemas não se restringem à questão de verbas, como por vezes o ministro Cristovam Buarque e/ou os jornalistas que o entrevistam parecem pensar.<sup>1</sup> Neste texto, então, privilegio o que concerne às concepções norteadoras das políticas curriculares em vigor.

Por fim, ao criticar enfaticamente as políticas curriculares estabelecidas no Brasil nos últimos oito anos, não quero me aproximar de uma vã tentativa de retorno ao que se fazia antes do primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso ou em décadas atrás, ou ainda ao que poderia ter sido feito se o PT tivesse ganhado a eleição em 1989. Não se trata de assumir uma postura nostálgica, *a pretensão desesperada de se apropriar de um passado do qual se tem saudade* (Jameson *apud* Ball, 1994). Tal postura, além de conservadora, é contraproducente. Idealizamos o passado porque, freqüentemente, não identificamos nossa memória como uma construção e, muitas vezes, extraímos o que é supostamente bom de um passado idealizado, ou o que tornamos bom, visando legitimar nossas ações no presente.<sup>2</sup> Defendo que criticar as atuais políticas curriculares implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos e ser capaz de dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões de nosso tempo.

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, matéria assinada por Lisandra Paraguassú no jornal *O Globo* de 3/8/2003, intitulada Cristovam fala, mas, sem dinheiro, pouco faz.

<sup>2</sup> É interessante confrontar essa perspectiva com o que Milan Kundera afirma em *O livro do riso e do esquecimento*: “Só queremos ser mestres do futuro para podermos mudar o passado. Lutamos para ter acesso aos laboratórios onde se pode retocar as fotos e reescrever as biografias e a história” (1987, p. 30).

É com base nessas perspectivas que este texto foi construído.

### Políticas curriculares: localizando questões

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Já tive a oportunidade de salientar essa questão em outro texto (Lopes, 2002c), inclusive me reportando à afirmação de uma das publicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro (Jallade, 2000). Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas (Lopes, 2002c) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém

dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central – no caso, o governo federal.

Tal centralidade do currículo é também interpretada muitas vezes como decorrente de determinantes situados na esfera internacional. No mundo globalizado haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais.

Em minhas pesquisas,<sup>3</sup> tenho procurado me afastar dessas concepções, questionando a interpretação das políticas curriculares em diferentes países no mundo globalizado, incluindo-se aí o Brasil, como exclusivamente produtoras de homogeneidade, bem como questionando as dicotomias entre poder central (governo) e prática, produção da política e implantação da política. Diferentemente, defendo que há espaços de reinterpretação capazes de permitir a um governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas. Para isso, há necessidade de mudanças nos marcos de organização da economia, mas também nos marcos de compreensão das

políticas curriculares – aspectos interdependentes por mediações complexas. Neste artigo me detenho especialmente em questionar algumas das concepções dominantes sobre políticas curriculares que, a meu ver, dificultam o desenvolvimento de uma mudança de rumos no atual governo. Com base nessas concepções, procuro analisar porque (ainda) se identifica uma continuidade entre as políticas curriculares do Governo Lula e do Governo Fernando Henrique Cardoso. Dessa forma, inicio uma interlocução com a esfera oficial que, espero, continuará a ser desenvolvida com toda a comunidade educacional.

### **Políticas curriculares: recontextualização e hibridismo**

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes, 1999). Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição frequentemente desigual.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das ins-

<sup>3</sup> Refiro-me aos projetos de pesquisa: A organização do conhecimento escolar no “Novo Ensino Médio” (agosto de 2000 a julho de 2002) e A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio (em curso desde agosto de 2002), ambos coordenados por mim, contando com apoio do CNPq.

tâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Com base nas conclusões de Ball (1992, 1994, 1998, 2001) sobre as políticas para a educação secundária no Reino Unido, nos anos de 1990, é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses “momentos”, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros.

Ball (1992) defende a existência de três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como: a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão;<sup>4</sup> b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

---

<sup>4</sup> Esse uso de políticas estrangeiras como forma de legitimar políticas educacionais em um Estado-nação foi examinado em trabalhos como os de Ball e Maguire (1994) e Whitty e Edwards (1998).

A transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (Ball & Bowe, 1992). A partir da relação entre o contexto de influência e o contexto de produção dos textos das definições políticas no mundo globalizado, é possível identificar a produção de uma convergência de políticas (Dolowitz *et al.* *apud* Ball, 2001). Discursos como os de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas no mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência. Além de uma ação direta via exigências para o financiamento das políticas em países periféricos, tal contexto é capaz de produzir comunidades epistêmicas (Ball, 1998) – intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros e dando consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais – que garantem a circulação de idéias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais.

Tal convergência, porém, não implica considerar as políticas curriculares no mundo globalizado como homogêneas. Como discutem Rizvi e Lingard (2000), a globalização refere-se tanto à intensidade quanto à extensão das interações internacionais, mas não estabelece os meios pelos quais essas interações ocorrem, ou mesmo como uma interação adquire significado em alguns contextos e não em outros. Os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais são sempre mediados pelos Estados-nação (Dale, 1999, 2000; Dale & Robertson, 2002; Taylor & Henry, 2000), reinterpretados no contexto de produção dos textos das políticas e no contexto da prática, nos quais conceitos globais precisam ser localizados. Por vezes, em um mesmo país, as políticas para certas modalidades da educação, como por exemplo a educação profissional, são mais suscetíveis aos efeitos da globalização do que outras, em virtude de sua relação mais próxima com a economia (Dale, 1999). Mais especificamente, no caso brasileiro, é possível identificar grandes diferenças entre princípios curricula-

res apresentados para o ensino fundamental e para o ensino médio.<sup>5</sup>

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball & Bowe, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1994).

Entendo ser possível aprofundar o entendimento desse processo por intermédio do conceito de recontextualização (Bernstein, 1996, 1998). Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de resignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Na medida em que as políticas curriculares são entendidas como políticas culturais – políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada (García Canclini, 2001) –, é possível associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas. No mundo globalizado, os processos de recontextuali-

zação são, sobretudo, produtores de discursos híbridos. No passado, as trocas culturais por intermédio dos movimentos das pessoas e dos textos já existiam, gerando igualmente recontextualizações, inclusive nas políticas curriculares. Na atualidade, porém, há distinções nesses processos. Os deslocamentos de territórios são acentuados e a aceleração das trocas é ampliada, complexificando os processos de recontextualização, tornando-os mais explícitos. Mais fortemente se evidencia a necessidade de tratarmos as relações de poder como não verticais. Rizvi e Lingard (2000) nos ajudam a entender como o outro está completamente em torno de nós, gerando novas práticas culturais hibridizadas que podem ser consumidas por quem estiver conectado à sociedade em rede. Nessa rede, há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas culturais, dentre elas as políticas curriculares. Concepções as mais distintas são associadas nas políticas, perdendo sua relação com os discursos originais.

Esse processo de recontextualização por hibridismo não implica, contudo, a possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares. Em função do contexto, discute Ball, um texto pode ser mais ou menos aberto a múltiplas possibilidades de interpretação. Textos trazem em si possibilidades e constrangimentos, contradições e espaços; contudo, a maior ou menor possibilidade de resignificação de um texto em direção não prevista inicialmente depende das condições históricas do contexto de leitura (Ball, 1992, 1994). Nem sempre existem condições históricas para que se construa uma autonomia em relação aos textos do poder central e, como decorrência, para que seja possível realizar leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos procuram direcionar. Assim como não é possível hibridizar qualquer texto, estrutura ou objeto cultural, não é qualquer texto, estrutura ou objeto cultural que se deixa hibridizar (García Canclini, s.d.), não é possível ler qualquer coisa em qualquer texto, sem limites.

Ball (1994) salienta também que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que

---

<sup>5</sup> Confrontar, por exemplo, a abordagem conferida à integração curricular no ensino fundamental (Macedo, 1999) com a abordagem conferida ao mesmo tema no ensino médio (Lopes, 2002a).

serão lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas possíveis leituras. As ações que visam restringir os sentidos possíveis de serem lidos incluem os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação. Mas a cada uma dessas ações há necessidade de associar mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos. Um dos mecanismos frequentemente utilizado é a apropriação de discursos legitimados socialmente junto a diferentes grupos sociais.<sup>6</sup> Nessa apropriação é feita uma bricolagem de discursos legitimados, que geram, por sua vez, híbridos culturais, com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. Com tal bricolagem é constituída a legitimidade do discurso oficial. Dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas. No dizer de Bernstein, apenas algumas vozes<sup>7</sup> são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado.

### **Continuidade de políticas ou mudança de rumos?**

Em outros trabalhos (Lopes, 2001, 2002a, 2002b, 2002d, 2003 e 2004), analiso as definições curriculares para o ensino médio do governo passado. Concluo que, a despeito de uma sintonia com orienta-

<sup>6</sup> No caso da produção dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, por exemplo, a participação de pesquisadores de ensino de disciplinas específicas exigiu acordos e incorporação de outros discursos ao corpo teórico da proposta (Lopes, 2004).

<sup>7</sup> Para Bernstein (1996, 1998), a voz é adquirida por intermédio do posicionamento do indivíduo numa série de relações sociais, apoiadas ou reguladas por um discurso. As relações de poder criam a especificidade das vozes das diferentes categorias ao classificarem as categorias (disciplinas, gêneros, etnias, classes sociais), isolando-as umas das outras. Nesse processo constituem-se tanto a identidade de cada categoria como a diferença entre elas.

ções do BID, um dos principais financiadores da reforma, e com princípios de outras reformas curriculares no mundo, há orientações híbridas que associam discursos da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova, e discursos que remetem à base do eficientismo social. A formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo.

Esse hibridismo também se expressa no discurso de formação das competências. O currículo por competências é concebido nos parâmetros curriculares para o ensino médio como associado a tendências construtivistas, visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado. Mas igualmente é associado à fragmentação das atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais (Lopes, 2001). É constituído um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Igualmente, é sustentada a idéia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de “insumos” e da “saída” de produtos).

Na formação de professores, o currículo por competências também vem se apresentando como recontextualização dos princípios da formação por competências presentes na literatura que embasou programas norte-americanos e brasileiros para a formação de professores nos anos de 1960 e 1970 (Dias & Lopes, 2003). Os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade. Como discute Ball (2001) com base em Lyotard, é instaurada a performatividade: a incerteza de quando haverá uma avaliação e, conseqüentemente, a possibilidade da vigilância constante garantindo o funcionamento

automático do poder. Mais uma vez revela-se a tendência de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses de mercado, para o qual esses processos de avaliação são desejáveis.

Como discuti anteriormente, esse quadro tanto é fruto da convergência de políticas gerada pelo contexto de influência, quanto é uma produção recontextualizada de orientações do Governo Fernando Henrique Cardoso, em resposta a esse contexto. Tais políticas curriculares foram produzidas com base em interpretações locais das definições globais, de maneira que os produtos híbridos formados atenderam aos princípios do projeto social previsto, ao mesmo tempo que fizeram acordos com diferentes grupos sociais, visando sua legitimação.

Nesses nove meses de Governo Lula, é possível colocar a questão: por que as políticas curriculares se mostram, até o momento, sem rupturas com as políticas curriculares no Governo Fernando Henrique Cardoso? A despeito de admitir que muitas ações já se fazem diferentes e que as possibilidades de debate se ampliaram, como a própria programação da 26ª Reunião Anual da ANPEd expressa, afirmo a existência dessa continuidade nas políticas curriculares. Para sustentar tal afirmação, baseio-me nos seguintes fatos: a) não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais; b) os parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio permanecem sendo as referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação; c) está em processo a avaliação dos livros didáticos de nível médio, visando sua distribuição aos alunos, ainda em uma perspectiva que tenta dirigir professores em suas aulas, via livros didáticos; d) a afirmação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)<sup>8</sup> de que visa introduzir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exame obrigatório ao final da educação básica, apontando ainda a possibilidade de outro

exame a que o aluno se submeta antes de entrar no ensino médio; e) a instituição do sistema de avaliação de conhecimentos e competências dos professores a cada cinco anos de trabalho, mais uma vez utilizando a avaliação de competências como mecanismo regulador da atividade profissional e como pretensa garantia de qualidade, inclusive associada a possíveis ganhos salariais.<sup>9</sup>

É possível encontrar respostas para algumas dessas questões nas dificuldades que mencionei no início, relativas a todo o aparato montado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que teve dois mandatos presidenciais para introduzir seus mecanismos de regulação e formar no país uma comunidade epistêmica favorável a esses mecanismos. Insisto, porém, em levantar uma hipótese a ser investigada: a de que muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica. Em outras palavras, os processos de recontextualização realizados no atual governo não estão sendo efetivamente diversos daqueles realizados no governo anterior *ainda* (e grifo o “ainda” como expressão de minha esperança de que isso não persistirá), em virtude de muitas das concepções sobre educação, dominantes na equipe do atual governo, pertencerem à mesma comunidade epistêmica do governo anterior.

Por sua vez podemos compreender que a ação do contexto de influência, especialmente pela manutenção de contratos com as agências de fomento, estabelece constrangimentos para a produção de políticas diversas. Mas insisto, como discuti anteriormente, na valorização do espaço de reinterpretação no contexto de produção dos textos das definições políticas. Na medida em que os Estados-nação não perderam o controle total sobre a transposição da agenda educacional global (Ball, 2001), para se utilizar o espaço de recontextualização existente é preciso construir

<sup>8</sup> Declaração do professor Ibañez Ruiz em entrevista à *Revista do Ensino Médio*, publicada em junho/julho de 2003.

<sup>9</sup> Portaria nº 1.403, de 9/6/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

outras concepções que se afastem da interpretação economicista da educação e aproveitem os híbridos culturais para uma tentativa de desconstruir hierarquias estabelecidas. Determinados marcos globais e locais precisam ser intelectual e politicamente enfrentados, inserindo-se neles outros sentidos sintonizados com um projeto político-social que vise, ao menos, a diminuição das diferentes formas de exclusão no mundo capitalista.

Dentre essas concepções a serem desconstruídas ou construídas em novas bases, focalizo especialmente três, intimamente inter-relacionadas: a relação entre as definições políticas e a prática, os processos de avaliação e o currículo nacional.

No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula.<sup>10</sup> É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constringer as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática.

Esse diálogo não pode se desenvolver por intermédio dos processos de avaliação especialmente centrados no modelo de formação de competências, pois tais processos apenas visam ao controle do que é executado em sala de aula. Ao estabelecerem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, a avaliação limita-se à dimensão de medida de habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas.

Vinculados a esse modelo de avaliação, foram constituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As críticas aos parâmetros pela comunidade

educacional foram muitas, especialmente em virtude de constituírem uma tentativa de currículo nacional (Moreira, 1996; Silva, 1995; Silva & Gentili, 1996). A despeito disso, eles foram produzidos e distribuídos. Além disso, foram elaborados os PCNs em Ação, para o ensino fundamental, e os PCN+, para o ensino médio. Os PCNs assumiram um papel emblemático na reforma do governo passado, sendo os definidores de seus princípios gerais, junto às diretrizes curriculares. Assim, no atual governo, conceber os parâmetros como apenas uma proposta curricular dentre outras, retirar desses textos a marca de referência padrão, é crucial para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas curriculares com princípios diversos, nos estados e municípios, e mesmo nas escolas, tenham maior espaço para produzir novos sentidos para as políticas curriculares, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades.

## Conclusões

Para concluir, retorno a dois pontos recorrentes neste texto. O primeiro deles é o entendimento teórico de que existe uma complexidade nas políticas curriculares que não pode ser analisada com base em categorias binárias absolutas, tais como: produção e implementação, global e local. A recontextualização por processos híbridos de textos e definições curriculares, ao mesmo tempo que se desenvolve por princípios que estabelecem constrangimentos e limitam as leituras a serem realizadas, engendram espaços de conflitos e de resistência que podem ser ampliados, caso as definições políticas assumam esse propósito. Nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos; nas práticas no cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas.

O segundo ponto refere-se à importância de não submeter a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, seja considerando-a como a produtora de recursos humanos para o bom desempenho

<sup>10</sup> Sobre esses saberes, ver Alves e Oliveira (2001).

da economia, seja analisando-a segundo princípios da economia, seja ainda considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade, inclusive da economia. Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas. Se o projeto político-social efetivamente mudou, como quero acreditar, é fundamental reverter esse processo e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais.

---

ALICE CASIMIRO LOPES, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professora adjunta da Faculdade de Educação dessa mesma universidade e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Publicou vários artigos sobre currículo e sobre ensino de ciências, bem como o livro *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano* (Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999). Organizou, em parceria com Elizabeth Macedo: *Disciplinas e integração curricular: história e políticas* (Rio de Janeiro: DP&A, 2002); *Currículo: debates contemporâneos* (São Paulo: Cortez, 2002) e *Currículo de ciências em debate* (Campinas: Papirus, 2004). E-mail: arclopes@lv.microlink.com.br

### Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês, (2001). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- BALL, Stephen J., (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, nº 2, p. 119-130.
- \_\_\_\_\_, (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.com](http://www.curriculosemfronteiras.com). Acesso em: 10 ago. 2003.
- \_\_\_\_\_, (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- \_\_\_\_\_, (1992). The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, p. 6-23
- BALL, Stephen J., BOWE, Richard, (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, nº 2, p. 97-115.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg, (1994). Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of In-service Education*, v. 20, nº 1, p. 5-16.
- BERNSTEIN, Basil, (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_, (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata.
- DALE, Roger, (2000). Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, v. 50, nº 4, p. 427-448.
- \_\_\_\_\_, (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, v. 14, nº 1, p. 1-17.
- DALE, Roger, ROBERTSON, Susan, (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, v. 46, nº 11, p. 10-28, feb.
- DIAS, Rosanne Evangelista, LOPES, Alice Casimiro, (2003). Competências na formação de professores: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, nº 85, p. 1.155-1.178.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, (2001). *Definiciones en transición*. Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2003.
- \_\_\_\_\_, (s.d.). *Notícias recientes sobre la hibridación*. Lima: Cholonautas. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/SOBRE%20HIBRIDACION.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2003.
- JALLADE, Jean-Pierre, (2000). *Secondary education in Europe: main trends*. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network.
- KUNDERA, Milan, (1987). *O livro do riso e do esquecimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LOPES, Alice Casimiro, (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- \_\_\_\_\_, (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20.

- \_\_\_\_\_, (2003). *Hibridismo de discursos curriculares na disciplina escolar química*. Texto apresentado no II Workshop de Ensino da XXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Disponível em: www.s bq.org.br. Acesso em: 12 dez. 2003.
- \_\_\_\_\_, (2002c). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, Antonio Flavio, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* – v. 1. Porto: Porto, p. 93-118.
- \_\_\_\_\_, (2002d). A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, p. 94-112.
- \_\_\_\_\_, (2002a). Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 145-176.
- \_\_\_\_\_, (2002b). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, nº 80, p. 389-404.
- \_\_\_\_\_, (2004). Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papyrus, p. 45-75.
- MACEDO, Elizabeth, (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, p. 43-58.
- McLAREN, Peter, (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, (1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, v. 21 nº 1, p. 9-23.
- RIZVI, Fazal, LINGARD, Bob, (2000). Globalization and education: complexities and contingencies. *Educational Theory*, v. 50, nº 4, p. 419-426.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (orgs.), (1996). *Escola*. S.A. Brasília: CNTE.
- TAYLOR, Sandra, HENRY, Miriam, (2000). Globalization and educational policymaking: a case study. *Educational Theory*, v. 50, nº 4, p. 487-503.
- WHITTY, Geoff, EDWARDS, Tony, (1998). School choice policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, v. 34, nº 2, p. 221-227.

Recebido em outubro de 2003

Aprovado em janeiro de 2004

*time-space for the production of new knowledge. In this study, we analyse the processes of didactical/museographical transposition and of recontextualization in spaces at science museums, in order to understand those mechanisms, which constitute the discourse expressed in expositions dealing with biological themes. Studies carried out in the educational and museological fields were used to understand the specificity, which museums impose on this process of production. In this paper, we give special attention to the construction of the theoretical framework used in the research process. The theoretical premises that were initially used were those of the concept of didactical/museographic transposition. Based on a critique of the limits of this concept, new theoretical principles were utilised taking as their principal support the concept of recontextualization. Finally, we seek to discuss the possibilities and limits of the use of the concept of didactical/museographic transposition and analyse the challenges of working with the concept of recontextualization in order to understand those educational processes, which take place in spaces offered by science museums.*

**Key-words:** didactical transposition; recontextualization; museographic transposition; museum education

Alice Casimiro Lopes

### **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?**

Com base nas análises de Stephen Ball e nos conceitos de recontextualização (Basil Bernstein) e de hibridismo (García Canclini), analisa as políticas curriculares no Governo Lula. Defende que tais políticas ainda se desenvolvem sob influência da mesma comunidade epistêmica do Governo Fernando Henrique Cardoso e aponta os princi-

pais marcos de mudança que poderiam ser desenvolvidos.

**Palavras-chave:** hibridismo; políticas de currículo; recontextualização

### **Curriculum policy: continuity or change?**

*Analyses the curriculum policies developed by the Lula Government. It concludes by stating that they belong to the same epistemological community as those developed by the previous Fernando Henrique Cardoso Government. It also mentions the main possible turning points, as far as Ball's analysis of curriculum policy, Bernstein's recontextualization and Canclini's hybridism are concerned.*

**Key-words:** curriculum policy; hybridism; recontextualization

Mériti de Souza

### **Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação**

Discute a constituição da subjetividade atravessada pelo *pathos* e pelo *logos* e remetida ao singular e ao coletivo. Essa concepção demanda a análise do excluído da identidade individualizada do homem moderno e do conhecimento como ancorado exclusivamente na razão. Considerando o trabalho desenvolvido com a população escolar e a escuta dos discursos produzidos pela alocação dessas pessoas em lugares subjetivos perante o saber, indaga-se a possibilidade da prática pedagógica constituir-se em experiência produzindo efeitos de subjetivação.

**Palavras-chave:** subjetividade; educação; escola; modernidade

### **Threads and holes: the plot of subjectivity and education**

*Discusses the constitution of subjectivity cut through with pathos and logos and addressed to the singular and the collective. This conception requires the analysis of that which is excluded from the individualised identity of modern man and of*

*knowledge as anchored exclusively in reason. Based on research developed with the school population and on listening to speeches produced by these people situated in subjective places with relation to knowledge, we question the possibility of pedagogical practice constituting experience, which produces subjective effects.*

**Key-words:** subjectivity; education; school; modernity

Maria Alice Nogueira

### **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão**

Na pesquisa educacional brasileira ainda carecemos de estudos sobre os processos de escolarização dos jovens originários de famílias privilegiadas do ponto de vista econômico. O presente trabalho propõe-se a incursionar, portanto, em terreno altamente lacunar, apresentando alguns resultados parciais de um estudo realizado, em 2000-2001, com 25 famílias de grandes e médios empresários(as) de Minas Gerais, cujo objetivo principal era conhecer as histórias escolares dos jovens e as *estratégias* educativas postas em prática por esses pais ao longo desses itinerários. Um *corpus* de 50 entrevistas, feitas com os jovens e suas mães, foi reunido. Suas conclusões permitem questionar a idéia corrente de que o padrão de excelência escolar é apanágio dos "ricos" ou, em outros termos, de que as elites escolares se compõem de alunos "ricos".

**Palavras-chave:** trajetórias escolares; estratégias educativas familiares; relação família-escola

### **Economic privilege and school excellence**

*In Brazilian educational research we still lack studies which focus on the schooling process of youngsters from families privileged from the economic point of view. This paper aims, therefore,*