



## UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO

**Gláucia Potenza Soares**<sup>1</sup>

**Márcia Souza da Fonseca**<sup>2</sup>

### **Currículo e Educação Matemática**

#### **Resumo**

Este artigo traz um estudo sobre as políticas curriculares para a educação, a partir de um estudo sobre a mudança curricular ocorrida nas escolas estaduais de Ensino Médio da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente, é apresentada uma síntese sobre a referida mudança curricular, seguida por um apanhado teórico relativo à conceituação de política e aspectos que a envolvem. Também são abordados os tipos de discursos utilizados pelas políticas e os processos de recontextualização e hibridismo decorrentes das interpretações dos textos. Por fim, é realizada uma análise sucinta dos discursos híbridos encontrados nas práticas de uma escola pública estadual da cidade de Pelotas, onde está se desenvolvendo uma pesquisa de mestrado.

**Palavras Chaves:** Ensino Médio Politécnico. Políticas Curriculares. Discursos Híbridos.

#### **Considerações Iniciais**

Em 2011, teve início no Rio Grande do Sul um debate sobre a organização curricular do Ensino Médio gaúcho. Tal debate foi motivado pela Política Educacional estabelecida no Plano de Governo 2011-2014, que definia como prioridade a democratização do acesso ao conhecimento com qualidade cidadã, a permanência do estudante na escola, dentre outras.

A discussão culminou na elaboração da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (SEDUC/RS, 2011), apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que além de tomar por base o Plano de Governo para o referido Estado, no período de 2011 a 2014, também se apoiou na LDB e nas DCNEM de 2011.

Conforme SEDUC (2011), a mudança curricular proposta busca melhorar a qualidade do Ensino Médio no Estado e tem como metodologia a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de projetos, a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo. Para atingir seu objetivo essa proposta

---

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática. UFPel. [glauucia.potenza@gmail.com](mailto:glauucia.potenza@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, PUCRS. UFPel. [mszfonseca@gmail.com](mailto:mszfonseca@gmail.com)

pedagógica, bem como o Regimento para o Ensino Médio Politécnico, aborda todos os aspectos e a forma que precisam ser trabalhados nas escolas a partir de 2012.

Essa proposta é um dos muitos textos e documentos oficiais produzidos nos últimos anos que faz parte do campo das Políticas Curriculares para a Educação. As políticas curriculares são dirigidas a diferentes tipos de indivíduos nos mais variados níveis institucionais, atribuindo-lhes ações e papéis específicos, que geram uma gama de outros textos, como as diretrizes, os guias curriculares e livros didáticos, ampliando os efeitos dos textos-mestre. Com isso, elas movimentam toda uma indústria cultural existente em torno da escola e da educação (APPLE, 2011).

Assim, para entender melhor a que vem esse e muitos outros documentos oficiais destinados à educação, iniciaremos tentando definir o que é uma política.

Ball (1994) afirma que, com mais frequência do que se imagina, os analistas falham ao definir o que entendem por política. O mesmo autor não se atreve a dar uma definição, pois possui suas próprias incertezas quanto ao seu significado; no entanto tenta trabalhar essa temática usando dois conceitos: a política como texto e a política como discurso.

A política como texto, segundo Ball (1994), faz referência aos documentos dirigidos aos educadores. Seriam intervenções textuais em suas práticas. Dessa forma, as políticas curriculares podem ser vistas como mediadoras, dando orientações aos professores de como proceder em suas práticas escolares. Lopes (2011) acrescenta que, se considerarmos a existência de um centro de poder, a política pode ser entendida como estabelecida por esse centro.

Ao chegar nas escolas, esses textos são interpretados pelos professores conforme suas experiências e realidades. Esses professores são considerados os mediadores das políticas nas escolas, em quem são confiadas as tarefas de relacioná-las ao contexto escolar e monitorar o processo – geralmente, esses professores são os coordenadores pedagógicos das escolas. Porém, é importante reconhecer que os textos políticos não são claros, fechados ou completos, mas são resultados de múltiplas influências. E ainda que os autores desses textos usem de todos os meios para atingir uma leitura correta de suas políticas, eles não são capazes de controlar os sentidos e significados dados aos seus textos. Além disso, quanto mais abstrata for a política, menos provável será sua adaptação no contexto da prática (Ball,1994). Assim, muitas vezes, ela não causa na educação o efeito desejado pelos seus autores, não sendo possível prever como será trabalhada e

influenciada, ou quais serão seus efeitos. “A ação pode ser coagida ou forçada, mas não determinada pela política” (BALL, 1994, p.18).

Também existem aqueles professores que recebem as orientações e as engavetam sem ao menos ler; são aqueles professores que se negam a modificar sua prática. Dessa forma, percebemos que as intervenções textuais podem gerar mudanças, mas não podemos menosprezar a maneira como as coisas permanecem iguais (Ball, 1994).

Às vezes, é difícil identificar o que é uma política curricular e o que ela pretende. Porém, ela exerce certo poder sobre a educação. E o poder é produtivo: ele produz identidades, subjetividades. Assim, as relações de poder não têm apenas a função de proibir ou acompanhar, mas também de produzir (Ball, 1994).

Nesse sentido, a política é concebida como discurso. O discurso tenta fazer com que todos pensem de maneira igual. Desse modo,

Entender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo currículo, avaliação, mas também sociedade, economia e Estado, significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido (LOPES, 2011, p. 252).

Assim, o discurso não pode ser reduzido à linguagem e ao modo de falar, porque ele é mais do que isso: ele é produtor de significados e subjetividades. É aquilo que falamos e fazemos que nos constitui, nos apresenta e mostra quem somos. “Nós somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite” (BALL, 1994, p. 20).

Da mesma forma, o efeito da política é discursivo. O discurso limita nossas possibilidades de pensar de outra maneira, fazendo, inclusive, que interpretemos mal o que a política é quando interpretamos mal o que a política faz. A política como discurso ainda pode ter o efeito de redistribuir voz, fazendo com que apenas determinadas vozes possam ser ouvidas e consideradas significativas e autorizadas. Dessa forma, “os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (BALL, 1994, p. 21).

Na atual sociedade, estamos imersos em uma variedade de discursos. Assim, temos que ter em mente que o discurso pode ser tanto um instrumento e um efeito do poder, como também uma resistência e um ponto de partida para uma estratégia de oposição (BALL, 1994).

## **Os discursos das políticas**

Além de existir uma gama de produtores de textos e discursos – governo, meio acadêmico, práticas escolares, editoras, grupos sociais – há também muitos sentidos e significados em disputa. Dessa forma, a política curricular acaba por produzir múltiplos contextos, e os textos oficiais passam a ser entendidos como estabelecidos por um grupo de pessoas que possuem vínculo tanto com o contexto de influência quanto com o contexto da prática escolar (LOPES, 2006).

Lopes (2006) destaca que um ponto alto da teorização de Stephen Ball é a percepção de que o mundo globalizado não produz somente políticas curriculares homogêneas, mas também heterogêneas, pois a grande circulação e recontextualização de textos e discursos presentes nas políticas instituem a homogeneidade e a heterogeneidade. Assim, enquanto a homogeneidade é percebida nos discursos das políticas de currículo nacional e de avaliação, a heterogeneidade é constatada nas formas e finalidades das políticas produzidas localmente.

Contudo, alguns discursos prevalecem sobre outros, os chamados discursos hegemônicos, e tentam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo. São as denominadas comunidades epistêmicas que promovem esses discursos. Essas comunidades são formadas por grupos de intelectuais, não necessariamente pesquisadores em educação, que produzem livros e promovem consultorias, e possuem concepções e valores em comum. Elas são dotadas de uma capacidade de influência sobre os Estados-nação e desenvolveram instrumentos de homogeneização usados em todos os textos e discursos por elas produzidos. Tais instrumentos são elaborados a partir de diagnósticos sobre o cenário educacional, criando-se modelos de solução para os problemas percebidos, usando seus conhecimentos como fonte dessas soluções (LOPES, 2006). Dessa forma, podemos compreender as semelhanças existentes entre as políticas curriculares de diferentes países ou até de diferentes governos de um mesmo país, já que as políticas curriculares são propostas pelo mesmo grupo de profissionais para diversos públicos.

Lopes (2006) elenca uma série de discursos usados como instrumentos homogeneizadores nas políticas, tais como listagem por competências, práticas de

avaliação centradas nos resultados, modelos internacionais de avaliação e a concepção de livro didático como norteador do trabalho do professor.

Acerca dos discursos hegemônicos, Lopes (2006) identifica dois tipos que se destacam nas políticas de currículo no mundo contemporâneo, que foram articulados pelas comunidades epistêmicas e abrangem os múltiplos contextos que integram essas políticas: o discurso em defesa da cultura comum e o discurso em defesa de uma cultura da performatividade.

Segundo a autora, o discurso em defesa da cultura comum precede as atuais propostas de currículo nacional e atravessa lutas históricas pelo estabelecimento do currículo. Ao se defender uma cultura comum e, por conseguinte, um currículo comum, não está se menosprezando o multiculturalismo. Entende-se que é necessário selecionar os conhecimentos considerados mais legítimos, que irão assegurar a reprodução dessa cultura e dos objetivos educacionais e sociais desejados. Dessa forma, a concepção de currículo como seleção de saberes se sobressai à concepção de produção cultural.

Esse processo de tornar determinada seleção da cultura como um currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular [...] A opressão às diferenças se desenvolve, na medida em que se entende esse universal como um conteúdo definido a priori, fixo e incapaz de negociar seus sentidos e significados (LOPES, 2006, p. 42).

Assim, definir sentidos e significados de uma determinada cultura como sendo universais, elencados como os melhores para certo currículo, faz com que se inicie uma disputa por hegemonia e por poder, na qual determinada particularidade tenta elevar-se à categoria universal. Nesse sentido, o currículo não seria apenas uma mera seleção de conteúdos, mas também uma disputa por poder – uma cultura se sobressaindo sobre a outra – é o que tem acontecido há muitos anos se considerarmos, por exemplo, a hegemonia da cultura europeia sobre a cultura africana.

Já o discurso em defesa da performatividade, segundo Lopes (2006), diz que as identidades sociais são falsificadas na lógica das performances a serem expressas.

Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome de sua atuação como formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as

identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (LOPES, 2006, p. 46).

Existe um conjunto de performances, de maneiras de agir, associado ao alcance de metas que precisam ser construídas no indivíduo. Para isso, as reformas curriculares trazem orientações direcionadas aos professores de como atingir essas metas. Os livros didáticos também são compreendidos como orientadores do trabalho docente e apresentam uma matriz curricular a ser adotada por todas as escolas, assegurando uma cultura comum entendida como a melhor para a população em geral. Contudo, cabe ao poder centralizado – governo, ministério, secretaria, especialistas - definir a proposta mais adequada à população. A organização curricular baseada em objetivos comportamentais, em competências e na realização de tarefas segue o mesmo raciocínio de controle do trabalho docente e discente, assegurando a eficiência e eficácia do sistema de ensino (LOPES, 2006).

Assim, a cultura da performatividade entende que, para formar um indivíduo com certa performance, é necessária a existência de “um determinado modelo de currículo capaz de formá-lo, sendo importante a difusão de orientações para sua constituição na prática das escolas” (LOPES, 2006, p. 49).

Por fim, os professores também tendem a reforçar a cultura da performance nas escolas, pois ao aderirem a ela, recebem gratificações e reconhecimento social. As escolas também são beneficiadas nessa adesão, pois a distribuição de recursos financeiros é baseada na implementação das propostas curriculares nacionais. Porém, é necessário considerar a legitimidade dessas propostas, “construídas tanto a partir da valorização dessas ideias, quanto pela efetiva apropriação que realizam de princípios e ideias curriculares legitimadas no campo educacional” (LOPES, 2002).

E ainda que muitos professores desprezem as orientações dadas pelo poder central, precisamos levar em consideração a força do currículo escrito oficial sobre o cotidiano escolar. O discurso oficial tem influência sobre a produção do conhecimento escolar (LOPES, 2002).

### **Recontextualização e Hibridismo nos discursos das políticas**

As reflexões apresentadas anteriormente nos revelam que as políticas curriculares estão condicionadas às interpretações do leitor. Todo texto, político ou não, está suscetível a múltiplas interpretações (LOPES, 2011). Ball afirma que “não

se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossa possibilidade de recriar textos” (LOPES 2011, p. 248). Assim, as interpretações e reinterpretações múltiplas produzem o que se denominou por discursos híbridos (GARCIA CANCLINI, 1998, 2003; HAL, 2003, apud LOPES, 2006). Inclusive, muitos pesquisadores de currículos afirmam que o campo das políticas curriculares vem se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas, até mesmo no Brasil (LOPES, 2005).

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas (LOPES, 2005, p.57).

O hibridismo seria, então, uma mescla de tendências, de concepções e negociações de sentidos (LOPES, 2006) que constituem os discursos presentes nos textos educacionais. Assim, incorporar o hibridismo nas políticas de currículo implica favorecer a heterogeneidade cultural e a diversidade de mensagens, sendo acessíveis a todos sem a intenção de fixar identidades (LOPES, 2005). Porém, não podemos exaltar o hibridismo sem analisar quais foram os novos sentidos atribuídos, nem podemos considerar a superposição de discursos ambíguos sem analisar os contextos históricos e as relações de poder (LOPES, 2002).

Propostas curriculares oficiais também podem ser interpretadas como sendo um híbrido de discursos curriculares produzidos por processos de recontextualização (LOPES, 2002). “É a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura” (LOPES, 2005, p. 56).

Stephen Ball também fala sobre recontextualização, incorporando às suas análises o conceito de hibridismo. Ele defende que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são produtores de discursos híbridos. Ao incorporar a percepção da cultura pelo hibridismo à recontextualização, Ball tenta compreender a flexibilidade das políticas educacionais locais (LOPES, 2005).

Dessa forma, a recontextualização é entendida como constituída a partir da transferência de textos e discursos de um contexto para o outro (BERNSTEIN, 1996, 1998, apud LOPES, 2002). Porém, antes da recontextualização há a descontextualização, em que os textos são selecionados e, após, deslocados para

questões práticas e relações distintas, ao mesmo tempo em que há um reposicionamento e uma refocalização. Há uma modificação no texto através da simplificação, condensação e reelaboração (LOPES, 2002).

Assim, as políticas curriculares estão sempre suscetíveis a diversas interpretações, possuindo múltiplas leituras realizadas por múltiplos leitores. Ao circularem pelos diversos ambientes educacionais elas são, inclusive, fragmentadas, sendo alguns trechos mais valorizados que outros ou ainda relacionados a outras frações de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Essa transferência de textos e discursos de um contexto para o outro aumenta a interpretação e reinterpretação dos sentidos originais atribuídos a esses textos e discursos, produzindo o hibridismo.

### **Um estudo das políticas no contexto do Ensino Médio no RS**

Como a recontextualização por hibridismo se manifesta em diferentes processos nas políticas de currículo, este estudo das políticas curriculares e seus discursos híbridos e recontextualizados nos remetem a pensar os projetos interdisciplinares produzidos por professores e alunos do Ensino Médio Politécnico de escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul. A organização curricular dessas escolas prevê uma divisão entre Formação Geral, que consiste no trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento, e Parte Diversificada, que consiste em associar esse conhecimento com o mundo do trabalho. A articulação desses dois blocos se dá através dos Seminários Integrados, espaço onde os referidos projetos interdisciplinares são produzidos.

Em uma primeira leitura desses projetos desenvolvidos em uma escola de Ensino Médio da periferia da cidade de Pelotas/RS foi possível perceber a existência de discursos híbridos. Ao recontextualizar a SEDUC (2011), a equipe diretiva e os professores da escola adaptaram a proposta às suas limitações e à sua realidade, abordando nos projetos temas de interesse dos alunos e temas que estivessem relacionados à comunidade escolar, trabalhando a interdisciplinaridade à sua maneira e trabalhando as pesquisas não exatamente como a proposta previa, mas conforme suas interpretações. Muitos projetos interdisciplinares foram significativos para os alunos, mas não foram trabalhados interdisciplinarmente se considerarmos que alguns alunos, por exemplo, desenvolveram apenas uma pesquisa bibliográfica

sobre determinado transtorno psicológico ou realizaram um levantamento sobre a importância do Sistema Único de Saúde – SUS – para a comunidade.

Segundo SEDUC (2011), a interdisciplinaridade se origina no diálogo entre as disciplinas e tem por objetivo integrar as áreas de conhecimento com o mundo do trabalho.

A negociação de sentidos – hibridismo – também foi percebida na determinação de quem seriam os professores que ficariam responsáveis por coordenar os Seminários Integrados. A equipe diretiva determinou que os professores com pós-graduação, por terem mais experiência com pesquisas, deveriam ser os coordenadores dos Seminários Integrados – identificamos aqui quem são os sujeitos que possuem autoridade para falar sobre, conforme Ball (1994) afirmou anteriormente. A proposta orientava uma coordenação rotativa, a fim de que todos os professores da escola passassem por essa experiência. Porém, a equipe diretiva entendeu que, como os professores não haviam recebido uma capacitação adequada pela Secretaria de Educação, os professores mais preparados para essa atribuição seriam aqueles com Especialização, Mestrado ou Doutorado.

Percebemos também diferentes interpretações dos discursos e negociação de sentidos quando nos remetemos à área da Matemática das escolas de Ensino Médio do RS. Quando a Matemática é abordada nesses projetos interdisciplinares, no caso da escola estudada, se apresenta apenas relacionada ao tratamento da informação, através de gráficos, tabelas e porcentagem, fornecendo técnicas e métodos de análise de dados. Essa verificação também é constatada na pesquisa de Félix (2013, p. 74): “sobre a matemática nada foi encontrado nos projetos de SI analisados. Encontrei apenas alguns números que indicam a presença da estatística”.

Numa primeira análise, parece que os únicos conteúdos da Matemática que conseguem ‘conversar’ com as outras áreas do conhecimento são relacionados à Estatística. Ela parece ser o ramo da Matemática que emerge naturalmente, o qual é facilmente identificado e compreendido por professores e estudantes. Essa percepção nos remete aos tempos neoliberais em que nos encontramos, de avaliação escolar em larga escala, na qual professores são orientados a priorizar conteúdos relacionados a medições quantitativas de memorização e aplicação de técnicas e métodos que auxiliam o processo de tomada de decisão em tempos de incerteza. Isso em detrimento de outros conteúdos mais complexos que possibilitem

aos alunos analisar, sintetizar, criar, também fundamentais ao ensino e à educação matemática.

### **Considerações finais**

O estudo apresentado será usado para embasar uma pesquisa de mestrado que está em processo de qualificação, e se propõe a investigar a maneira como a matemática está sendo ressignificada nos projetos dos Seminários Integrados desenvolvidos em Escolas Públicas Estaduais do RS, em contexto interdisciplinar. Além disso, esse texto também tem a finalidade de trazer para discussão algumas questões que dizem respeito às políticas curriculares para a educação, estimulando o debate sobre as propostas produzidas que estão ligadas à maneira como os currículos estão adentrando às escolas.

### **Referências**

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 71 – 106.

BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: \_\_\_\_\_ **Education Reform; a critical and post-structural approach**. Buckingham / Philadelphia, Open University Press, 1994. p.14-27.

FELIX, A. M. **Práticas Curriculares no RS: As (poli) técnicas de governo**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade** (Impresso), São Paulo, v. 23, n. 80, p. 386-400, n. 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, n. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52, n. 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO GRANDE DO SUL – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Out/Nov de 2011.