

DISPUTAS CURRICULARES, DISPUTAS IDENTITÁRIAS – O PROCESSO POLÍTICO DA PRODUÇÃO CURRICULAR NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres – UERJ – frangella@uol.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Os estudos curriculares desenvolvidos a partir da década de 1990 têm progressivamente, destacando a importância e centralidade da cultura como força articuladora da sua produção.

Se por um lado os estudos culturais potencializaram a emergência de temáticas relativas à identidade e diferença por outro permitiriam também a dissociação cultura-política, polarizando enfoques de análise da produção curricular. Contudo, compreendo que a centralidade da cultura não pode nos levar a uma política da polaridade (Bhabha, 2001). Ao contrário, a análise da cultura exige a articulação e redimensionamento do caráter político da produção curricular.

Neste estudo, discuto a articulação cultura-política a partir do entendimento do currículo como produção cultural que se constrói na esfera da luta política.

Assim, na análise da produção curricular, focalizo o currículo como manifestação de intenções que se estabelece no embate político, nas negociações possíveis, em vitórias parciais que vão sendo conquistadas no processo de discussão dessas. As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas. Diferentemente da idéia de fechamento e determinação, o currículo se revela como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo. A produção curricular, como embate e negociação política se dá não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputas por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos. Discutir esse processo político é o objetivo nesse estudo.

Nesse questionamento-discussão, apresento estudo desenvolvido sobre a produção curricular num curso de Pedagogia que, na década de 1990, vivencia um projeto de reformulação curricular que tem como eixo central de discussão a definição da identidade docente a ser defendida no/pelo curso. A reformulação curricular incita o processo de luta política cotidiana na disputa entre projetos diferenciados de formação. O que focalizo é a luta política incitada na disputa entre diferentes projetos, argumentando que a análise do processo político de construção da proposta curricular

assinala a condição do currículo como produção cultural e, nesse sentido, de lugar onde se travam lutas em torno das identidades dos sujeitos.

Currículo numa perspectiva cultural: alinhando um processo político

A compreensão do currículo como cultura é a linha que articula este estudo. Falar de cultura implica uma ampliação do seu próprio conceito para além da idéia de conjunto organizado de saberes produzido pela humanidade, o que permite vislumbrar a imagem de um grupo organizado, consensual, linear em sua progressão e articulação. Sendo assim, a noção de cultura que perpassa o trabalho se alinha a estudos culturais e pós-coloniais que focalizam a cultura como formas de ser/estar de sujeitos que articulam as múltiplas dimensões destes e que se expressam e configuram subjetivamente a partir dessa formação.

O entendimento da cultura como tal se cruza com a noção de currículo antevendo-o como artefato cultural, focalizando-o como processo de elaboração, marcado por conflitos e tensões, mas que neles se negociam sentidos para as práticas cotidianas, saberes e fazeres que se organizam no currículo. O currículo como cultura vislumbra-o como produção, considerando a cultura um processo contínuo, ambíguo, de negociação de sentidos, produzindo nas decisões curriculares discursos, espaços de enunciação de saberes, culturas.

Ao trazer a cultura para o foco da cena e da forma como é entendida, alia-se a essa discussão a idéia da diferença. É nessa questão que se centra este trabalho – o currículo como cultura no horizonte da diferença. Aí reside o desafio – diálogo que não seja redução ao mesmo - que traz em si a exigência do enfrentamento das diferenças. Além disso, entendendo o currículo como prática cultural e não como objeto coisificado e estático, a “cultura do aluno” desenha fronteiras no currículo, entre - lugares de discussão, onde a diferença está presente, ainda que haja o esforço para apagá-la e reduzi-la.

O entendimento do currículo como produção cultural implica concebê-lo como uma construção híbrida, que traz as marcas da presença de diferentes culturas em negociação. Entender esse processo e dedicar-se a ele é pensar nas possibilidades de se narrar que os sujeitos, no fazer curricular, constroem. No contexto atual, defendemos que essa produção curricular se dá num espaço de diálogo com alteridades, na busca pelo reconhecimento de uma outridade (Skliar, 2002) que não signifique a busca pelo mesmo, mas a possibilidade da formação de um sujeito sensível que possa se colocar no

lugar do outro, que amplie sua visão de forma a compreender as diferenças sem querer aniquilá-las, mas reconhecê-las como limite de discussão e exigência de enfrentamento e produção.

Ao defender que o currículo é um entre-lugar de negociação e embate, argumento que o estudo de políticas curriculares se dá na articulação de diferentes contextos de produção, num processo de luta político em torno de projetos distintos, ou seja, a política curricular como espaço de lutas hegemônicas. Assim, as políticas curriculares precisam ser consideradas no âmbito de um ciclo político, produzidas na confluência de diferentes contextos: o da política, das influências e da prática, que não têm seus significados fixos, mas nesse processo de reinterpretação pelos diferentes sujeitos/dimensões, gera práticas diversas (Ball, 1997).

A ambivalência dos significados produzidos nos diferentes contextos e suas recontextualizações como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada e que como processo político, no sentido atribuído por Mouffe (2003), de campo de contestação e relações/atos de poder que sugere um processo contínuo de construção de hegemonias transitórias, um espaço discursivo ambivalente (Bhabha, 2001). Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas tecidas, como sugere Ball (1997), evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem este ciclo de produção curricular.

Análise de um processo de produção curricular

A produção curricular na área da formação de professores desenvolvida nas décadas de 1980-90 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro se desenvolveu num contexto de profunda inquietação/revisão em torno da busca da criação de modelos de formação que rompessem com um modelo tecnicista e autoritário.

Tendo em vista que o movimento se deu na direção da construção de uma identidade docente, que pudesse localizar esse sujeito como profissional e assim valorizá-lo, configurá-lo o estudo organizou-se a partir do questionamento da identidade. Argumento que a identidade como fechamento torna-se dispositivo de exclusão e transforma a diferença em desigualdade e defendo o entendimento da identidade como híbrida e performática que se constrói a partir de ações discursivas que

se dão na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e co-habita com/na diferença.

A interrogação a partir da enunciação da diferença permite a problematização da identidade. A construção identitária passa pela elaboração de sistemas simbólicos e discursivos que propiciam elementos de identificação dos sujeitos. Ao ressaltar a dimensão discursiva e cultural da produção identitária é possível articular aí a interrogação do currículo como instância produtora de identidade a partir do entendimento deste como prática cultural. As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo com entre-lugar, como espaço de negociação e ambivalência, fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes culturas.

No estudo realizado busquei compreender a elaboração da proposta curricular a partir da análise dos múltiplos contextos de produção. Entendendo que não é possível dicotomizar política e prática curricular, a tomada dessa experiência não apresentou uma prática isolada, mas uma prática política de elaboração curricular, fruto de intensas negociações que se deram na esfera administrativa, institucional e dos movimentos sociais, o que focalizo nesse estudo.

Produção do currículo como produção de cultura

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. (Bhabha, 2001, p.248).

Bhabha (2001) afirma que sua passagem do cultural do epistemológico ao enunciativo deve-se ao fato de instaurar um processo pelo qual o “outro” é sujeito de sua história. Focalizar a cultura como enunciação é dar visibilidade a tensões, antagonismos, articulações culturais em que a negociação é exigência e em que são criados significados compartilhados em um dado tempo espaço, como significação liminar.

Que tempo/espaço foi esse de elaboração do currículo da Pedagogia na UERJ? Que negociações foram feitas, que enunciações proferidas, replicadas e relocadas? A compreensão da elaboração curricular não pode prescindir da análise do contexto de produção do texto político entendido não como esfera administrativa, em que só estão

em cena disposições acadêmicas, mas campo no qual se articulam aspectos da política social, da macropolítica e das apropriações que são feitas dela.

O processo de construção do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro inicia-se em 1988 e atravessa, com ações-reações, a década de 1990, num contínuo fazer-se praticamente até sua revisão e a reelaboração de um outro currículo em 2000.

Os ventos de mudança que sopram na Faculdade de Educação não são exclusivos ou criação própria, mas se formam na corrente da sociedade brasileira que vive o momento de redemocratização e abertura e nesse contexto. Isso se dá também na UERJ, onde num movimento capitaneado por uma reitoria eleita por docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos pela primeira vez, em tempos de reconquista de direitos políticos, há uma intensa mobilização de diferentes cursos para a revisão de seus currículos.

Assim, num primeiro momento, as mudanças desejadas são identificadas com um grupo específico e não como fruto de um consenso coletivo, ainda que expressem a vontade de muitos. Ball (1997), em investigação sobre o processo de mudança impetrado no Reino Unido, discute que as mudanças curriculares precisam ser entendidas dentro de uma moldura ampla que contextualize o terreno onde elas se desenvolvem e que este não representa exclusivamente debates acadêmicos, teóricos, mas simboliza a disputa de poder e representação entre diferentes grupos. Em torno de posições teóricas definidas articulam-se de forma associada aspectos político-sociais de outra ordem.

A eleição de uma diretoria que tem como mote de campanha a mudança evidencia que esta é uma mudança foi desejada. Essa é uma questão que fica evidente nos diferentes documentos analisados. Movimento que se instaura, que mobiliza e impacta aqueles que são convidados a participar, provocando-os assim:

R. assumiu a direção e quando a gente retorna às aulas, a gente chega tem um monte de pezinhos no chão, e a gente seguindo aqueles pezinhos colados no chão de papel, e eles iam subindo pela parede e tal e no final diziam: “À procura de um curso”, esse “a procura de um curso” foi uma coisa que colou, entendeu? Tava nas bocas, às vezes ia dizendo: “viva à procura de um curso!” “Estamos à procura de um curso”, então todas as convocações da problematização do curso, eram convocações que estavam presentes que os professores estavam presentes e deram a nós a sensação de que a gente de fato estava fazendo alguma coisa que era coletiva. (Clara)¹

¹ As falas que trazem apenas o nome, fictícios, do entrevistado são de ex-alunos no curso.

Trajetórias em construção que precisam da presença e da força do coletivo. Em vários momentos os documentos fazem alusão à participação dos diferentes segmentos na elaboração da proposta curricular, sem fazer referências ao contexto macropolítico da instituição. Ainda que seja fundamental considerar essa participação, é evidente que o contexto institucional de mudança e renovação deu subsídios para que tal movimento fosse deflagrado na Faculdade de Educação. Não reconhecer esse processo seria isolar a força política do seu acontecimento. É importante também salientar que o mote para a mudança era localizado na insatisfação dos diferentes segmentos com os rumos da educação brasileira.

(...) esse era o sentimento da época, que a docência tem que ser o ponto de partida da pedagogia, não é possível, que não é louvável, que não é positivo, que você tenha um técnico que em tese é uma pessoa hierarquicamente superior ao professor dentro da escola, sem que ele seja primeiro de tudo um professor, então era isso que a gente estava defendendo, articulado com todo esse movimento. E por que isso era uma coisa mais defendida, eu acho pelos estudantes de pedagogia naquela época do que hoje? Porque naquela época o perfil mais forte ainda da pedagogia era de professores, a maioria das pessoas que fazia pedagogia, como a pedagogia não habilitava para o magistério, quer dizer, quem vinha fazer pedagogia já era professor. (Clara).

Contudo, é possível ver também a busca por uma adequação num cenário educacional que busca aprender a conviver e trabalhar com as classes populares nas escolas públicas, com o diferente. A fala da professora B. esclarece:

Então, se a gente estava lutando para que a formação de professores fosse do nível de graduação eu não podia manter o supervisor no segundo nível. Teria que ser na pós-graduação... Eu acho que por mais rico que seja um curso de pedagogia, se você não tiver (...) para qualquer função de magistério você tem que ter experiência docente que eu acho perfeito.

As dificuldades enfrentadas na escola de ensino fundamental acabam por condicionar o tom das mudanças: era necessário dar a esse professor embasamento para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado. É preciso considerar que a mudança se dá em seqüência a um momento de democratização de acesso à escola pública trazendo para estas dificuldades de lidar com crianças com outra realidade. Assim a via de superação dos problemas enfrentados e da própria visão de deficiência se dá ao se vislumbrar uma formação mais abrangente e aprofundada para o professor.

A consulta feita aos alunos se iniciou antes mesmo do processo de elaboração curricular que se iniciou em 1988. Já em 1985 houve um primeiro movimento de consulta aos alunos. A participação coletiva se evidenciou também em documentos preliminares que apresentaram o trabalho dos diferentes grupos que participaram da

discussão foram assinados não só por professores, mas também por alunos, que integravam a comissão, a partir da representação do Centro Acadêmico.

Houve reuniões, debates, diálogos, assembleias, votações, conflitos explicitados ou não, em que cada integrante desta Unidade experimentou a possibilidade de ser sujeito de um percurso político-educativo. (Apresentação – Deliberação no. 022/91).

Em outro documento, uma convocação para a participação nas atividades programadas para se desenvolverem no período de maio a outubro de 1990, e que traz um resumo das atividades até então realizadas, destaca-se o envolvimento coletivo:

O movimento À PROCURA DE UM CURSO teve, na semana de 19 a 23 de março, um dos seus pontos altos, com boa participação de professores e estudantes nos grupos de trabalho que se formaram. Os registros de frequência nos nove grupos que discutiram o curso de Pedagogia, no grupo sobre o curso de Educação Artística e no de estudos sobre as Licenciaturas apontam cerca de 80 professores e 220 estudantes participando dos trabalhos da semana (*Comunicado aos Professores e Estudantes da FE/UERJ – 16/4/90*).

Contudo, percebe-se que a ênfase na coletividade e na participação dos diferentes segmentos de alguma forma tenta mostrar que, ainda que houvesse conflitos, o consenso foi uma conquista, tendo em vista o desejo de mudança. O pretense consenso eclipsa as fortes disputas internas que envolveram a produção do currículo - disputas em torno da posição dos sujeitos, de poder e representação, de balizamento do currículo - inclusive destituiu o consenso do seu caráter contraditório, pois como defende Mouffe (2003), os consensos são forçosamente conflitivos porque excluem algum aspecto para que possam ser garantidos, são produzidos a partir de posicionamentos diferentes e não amostra de uma vontade geral homogênea.

Apenas nesse documento - *Comunicado aos Professores e Estudantes da FE/UERJ de 16/4/90* - são elencadas algumas divergências:

A leitura dos relatórios nos conduziu às seguintes conclusões:

A) a proposta original, submetida à apreciação dos grupos não foi suficientemente clara, deixando dúvidas que não chegaram a ser esclarecidas; (...)

C) alguns grupos não se pronunciaram quanto à aceitação ou não dos princípios norteadores da proposta; um dos grupos se posicionou claramente desfavorável;

D) a questão que mereceu predominante destaque nos relatórios da maioria dos grupos se refere à preservação ou não das habilitações; as propostas apresentadas são bastante diferentes: desde a sua extinção, até a dupla habilitação, passando pela sua conservação em nível de pós-graduação ou pela conservação das habilitações hoje existentes no curso de graduação(...) (p.1-2).

O comunicado é construído a partir do relatório-síntese das discussões desenvolvidas por grupos de trabalho na análise das propostas preliminares. O que ele evidencia é a disputa em torno da identidade projetada, ao destacar que o que foi relevante foi à intensa discussão da manutenção ou não das habilitações, o que revela que a grande questão em pauta era a defesa de uma ou outra forma de identificação: uma identidade unificadora centrada na docência ou um perfil profissional centrado nas especificações/habilitações. Esse ponto traz concepções diferenciadas para o entendimento do currículo e trata da decisão a ser tomada: o que seria o princípio de trabalho, elemento organizador da proposta?

O processo de discussão coletiva é desencadeado pelo “grupo que se reúne às “quartas-feiras”² que iniciam os trabalhos de reelaboração do curso a partir de questionamentos como:

Até que ponto nossos cursos promovem uma reflexão e análise crítica? De que modo podemos relacionar nosso currículo com a realidade da sociedade brasileira, nos seus mais agudos problemas? Como realizar as mudanças necessárias face à nova legislação educacional que se avizinha? (Á procura de um curso – Contribuições ao debate. s/d. p.3)

A partir das discussões iniciais a versão preliminar é apresentada e posta em debate num momento que, apesar dos conflitos e diferenças, foi um marco na FE: a primeira semana de aulas do primeiro semestre de 1990 foi destinada à formação de grupos de trabalho e à discussão da proposta envolvendo alunos e professores. Foram nove relatórios dedicados à discussão da Pedagogia e dois relatórios que se dedicavam às Licenciaturas e à Educação Artística. Centro-me naqueles nove relatórios sobre a Pedagogia. Deles há dois que são assinados exclusivamente por professores.

A partir do texto distribuído pela direção os grupos organizavam seu trabalho que é indicado como sendo o de avaliação e sugestões de alterações. Há muitas dúvidas que são postas em pauta e que circulam voltadas à validade, à abrangência e à definição dos sujeitos a serem formados pelo currículo. Percebe-se que nos grupos em que há professores engajados na elaboração do currículo (o que se evidencia no cruzamento da assinatura dos documentos de proposta curricular e lista de presença nesses grupos), as dúvidas são debatidas e refletidas coletivamente, fazendo com que neles o movimento

² Apresentação explicitada no texto analisado. Este texto tem autoria coletiva – professores nominalmente citados na capa, mas que no início do texto, contextualizam a organização do grupo e assim se denominam.

se marque pelo envolvimento na discussão, na elaboração de propostas e de engajamento e compromisso com as propostas.

Os relatórios dos grupos de trabalho mostram a hesitação dos alunos, preocupados com a inserção do mercado de trabalho ou com a desqualificação do curso superior que fazem no entendimento de que este poderia ter de ser um “curso normal” ampliado. Contudo, é uma postura vacilante, que ao mesmo tempo em que faz essas ressalvas, envolve-se no debate sobre o que o curso deve propor, que disciplinas e diretrizes sustentariam esse processo. O que se percebe é que nas relações estabelecidas há um embate de forças na composição feita. Antagonismos eram revelados o tempo todo: havia disputas que eram travadas em vários campos e vão marcando posturas opostas, como é lido num relatório assinado apenas por professores:

Por fim, o grupo acha que a escola não é lugar de luta política por melhores condições de vida para a maioria da população. A escola de hoje está muito mais preocupada com as lutas político-partidárias de que realmente de cumprir com o seu papel – QUE É O DE FORMAM O HOMEM. Hoje os cargos são disputados por PARTIDOS e não por pessoas. Se a escola realmente cumprir com o seu papel, abandonando a luta política partidária dedicando-se a luta por uma melhor qualidade de ensino, como é seu dever – certamente provocará um aumento de qualidade de vida e melhoria do nível econômico da população. (grupo 4)³

Há aqui o equívoco entre a política partidária e o processo político de discussão curricular, sendo desconsiderada a dimensão política da Pedagogia centrando-a num fazer que justamente é combatido por um número significativo de docentes envolvidos nesse processo. Mouffe (2003) explica o equívoco ao distinguir o “político” da “política”, sendo essa entendida como práticas, discursos, instituições que regulam as relações afetadas pelo político, este como o embate, as tensões nos jogos de poder que são incitados e disputados. Assim, destituir a escola e os fazeres a ela relacionados da sua dimensão de fazer político é descaracterizá-la como espaço/tempo de relações sociais, em que o aspecto político é inerente, tendo em vista o pluralismo que as pontua. E é esse pluralismo de idéias postas em discussão e que exigem enfrentamento, disputa, exclusão que marca o processo de produção curricular como político. Contudo, se a visão é equívoca também revela o tom conflituoso do processo em questão e das disputas dentro dele. “A escola cumprir seu papel” pode ser entendido como continuidade do trabalho em andamento, atentando para a sua qualidade? A menção a isso não traz implicitamente a sugestão da mudança proposta, a disputa em torno da

³ Grifos reproduzidos do texto original

identidade, como manobra política (distinta do embate político)? A professora R. fala sobre isso:

A reformulação do curso de Pedagogia foi muito mais que simplesmente pensar: “vamos tirar essa disciplina e botar aquela, vamos tirar esse pré-requisito...” Foi muito mais... A gente começou a discutir qual a visão de mundo que a gente quer para o educador. Ter uma visão de mundo assumida pela instituição... Não é que todo mundo vai ter que seguir aquela mesma visão, mas a gente queria descobrir uma visão predominante (...) A falta de vivência democrática fazia com que as pessoas fugissem do debate, uma série de desavenças ou desafetos foram construídos ali porque havia discussão...

Entretanto as discussões não foram sendo entendidas como disputas e construção de hegemonias provisórias, como propõe Mouffe (1998), mas foram cristalizando posições que tornaram a luta não só marcada pelo debate de idéias, mas pela disputa de fixação de saberes/poderes nesse contexto. Do diálogo à disputa o que se percebe é a construção de grupos de força que não são só adversários no campo das idéias, mas por vezes posicionam-se como inimigos. Na luta pelos significados impressos ao currículo em construção antagonismos acabam por estabelecer exclusões, consensos são construídos e deixam de lado a posição de grupos minoritários naquele momento. O entendimento desse pluralismo, que na teorização de Mouffe seria um pluralismo agonístico, exige que se veja que a disputa se dá entre adversários e não inimigos, um confronto entre adversários legítimos e não luta antagônica entre inimigos, o que cria uma visão de polarização absoluta e impossibilidade de diálogo.

As lutas políticas e os antagonismos não foram construídos apenas na luta que se travou em torno das significações do currículo, mas revelam e cruzam aspectos que Ball e Bowe (1992) alertam que precisam ser considerados. As disputas no processo de construção curricular envolvem as relações de poder que os diferentes grupos têm/mantêm/perdem/conquistam. Então, quando se fala de “À procura de um curso” é preciso entender a reforma curricular em seu sentido amplo, como política nos princípios, gestão e diretrizes que perpassam e organizam o cotidiano da faculdade.

Nesse cruzamento de aspectos políticos do processo, outro aspecto de luta se travou entre o grupo gestor e os professores que atuavam no Mestrado em Educação que, apesar de ser parte da Faculdade de Educação, era até então distanciado do cotidiano da graduação. Graduação/pós-graduação – seria essa tensão interna que se expressava no discurso de crítica à fragmentação do trabalho educacional e que é combatido nos trabalhos de elaboração do currículo? Conflitos assim percebidos:

Entrevistadora: R. foi considerada como uma pessoa que fez uma intervenção no mestrado... Você meio que agora estava falando...

Professora S: *Ela não foi considerada, ela fez.*

O envolvimento dos professores do Mestrado com a graduação se tornou condição que revelava comprometimento com a busca por qualidade pretendida. O entendimento de que essa qualidade também se daria a partir da inserção desses docentes na graduação e da aproximação da pesquisa com o ensino não é consensual: a gestão que sucede à que coordenou os trabalhos de estudos e formulação do currículo, a partir de 1992 e que ficou encarregada da implementação dele, não representava necessariamente a continuidade do processo, mas oposição.

(...) a implementação disso não foi fácil, exatamente porque como a toda a ação corresponde uma reação, e talvez nós não tenhamos sido muito hábeis na costura das relações daquele momento, as eleições para a direção apontaram logo a seguir, é para colocar na direção da faculdade um representante daquele grupo mais conservador e que tinha sido tão... Resistente ao novo currículo! (professora E.)

Contudo, quando se fala em oposição não significa que houvesse um grupo organizado que fazia frente às propostas apresentadas; ao contrário, a oposição se dava muito pelas mudanças postas em ação no cotidiano da faculdade, se o grupo não era organizado, foi ao longo do processo que ele foi se constituindo, pelo antagonismo na discussão curricular. Entretanto não é possível desconsiderar que a proposta apresentada preliminarmente foi feita a partir de um coletivo, de um grupo já organizado a partir também da inserção dos sujeitos participantes em outros fóruns que estavam discutindo a formação e fazendo proposta para ela.

(...) politicamente quer dizer havia um compromisso de um grupo de professores que estavam ali com a questão de publicizar e tornar a educação menos burocrática e transparente, e eu me lembro que do ponto de vista institucional da universidade... (professora S.)

E suas réplicas:

Que a participação dos alunos se faça de acordo com o período que estejam cursando – não concordamos com o fato de que alunos que estejam cursando ainda o Ciclo Básico participem de discussões sobre assuntos referentes aos currículos das Habilitações Profissionais. *Sua participação deve ser proporcional à sua capacidade de opinar e julgar* (grupo 4 – grifos meus).

Os alunos, que são apresentados como desejosos por mudanças, ainda que isso seja real, não tinham a explicitação do que mudar e se envolvem pela reivindicação que fazem de participação. Enquanto grupo, compunham, junto com os professores que propunham a mudança, um grupo/pensamento hegemônico que orientava a proposta,

ainda que a objetividade das escolhas feitas, que traz exclusões, pusesse em movimento uma luta constante para a manutenção dessas idéias, num ciclo político em que os significados não são dados de uma vez nem são estáveis, mas que estão sempre em luta.

O texto que abre o relatório de atividades desenvolvidas entre 1992-1995 - na gestão seguinte àquela que formulou e implantou inicialmente o currículo e é formada pelo grupo opositor a este - intitulado “Palavras Iniciais”, com assinatura do próprio diretor, implicitamente expôs esse contexto e constituição desses grupos:

A competitividade é um dos estímulos ao se buscar a melhoria da qualidade das nossas ações, em particular, nossas ações pedagógicas(...).

Quando nos encontramos face a face com qualquer situação competitiva devemos avaliar: - nosso oponente, pois o intercâmbio de atitudes e intenções nos indicam onde estamos, o que somos como devemos prosseguir; - nossa possibilidade de perdermos a competição, só assim atingiremos a vitória que não significa, como foi dito, a destruição do competidor.

Nas atividades de um bom combate, o ato de vencer a competição sem luta demonstra alto grau de habilidade. Desse modo, o fundamental é confrontar a estratégia dos outros que competem com a gente (...).Este relatório se refere ao período – 1992/1995 – onde buscamos concretizar **O BOM COMBATE**. (grifos originais)

O bom combate travado revela que o consenso que se vê nos documentos iniciais não existia, mesmo que vitórias tenham sido conquistadas ainda que sem luta aparente. Retomando Ball (1997), a forma como os conflitos são administrados traz as marcas dos valores defendidos e abre uma porta de entrada à compreensão de configurações híbridas, do que realmente se põe em jogo nas disputas analisadas.

Dessa forma, evidencia-se que propostas de reformulação curriculares não podem ser entendidas como ação teórica/acadêmica, mas são processos eminentemente políticos, são lutas por reconhecimento e espaço de atuação/ação/influência no cotidiano escolar.

Isso se alinha a outro ponto de discussão apresentado na formulação do currículo: trata da reorganização da Faculdade de Educação na sua estrutura, da reorganização dos departamentos, que faz com que a reforma pretendida atinja não só a montagem de uma grade de disciplinas, mas que incida na política interna da FE, na representatividade que os diferentes grupos têm nela. Mais que uma questão acadêmica, a opção por esta forma de organização preconiza uma disputa pela distribuição do poder na escola.

A lógica do currículo proposto era oposta à lógica que estruturava os departamentos, definidos e divididos a partir das habilitações. A idéia de superação da

lógica das habilitações – a divisão do trabalho na escola - se vincula à concepção de educação que permeia o currículo proposto e orienta a sua organização do mesmo. Antes os departamentos eram: Fundamentos da Educação, Teoria e Prática da Orientação Educacional, Teoria e Prática da Supervisão Educacional, Teoria e Prática da Administração, Teoria e Prática de Ensino e Educação Artística. Via-se nessa estrutura a valorização das especializações, tendo como centralidade do trabalho as habilitações oferecidas. O processo de reformulação curricular assim trata a questão:

Nesse sentido, concebeu-se uma organização departamental que permitirá certa flexibilidade. No momento, por exemplo, se pensa na oferta de habilitações de magistério, em nível de graduação; mas a experiência do processo futuro irá confirmar ou não a pertinência dessa oferta. Em virtude disso, faz-se necessário ter uma visão departamental que possa dar margem a outras formas de ofertas. Não é desejável, seguindo esse raciocínio, se ter departamentos cujos nomes se restrinjam a habilitações, graus de ensino ou a tipo de licenciaturas. (...) Assim, prevêm-se três departamentos integrados por disciplinas relacionadas a três níveis de abrangência do conhecimento sobre educação. (6.11 – Estrutura Departamental Prevista. In: *Currículo de Pedagogia*, 1991, p.208-9).

Começaram a aparecer o que Ball e Bowe (1992) observaram na pesquisa que realizaram: estratégias de contenção, na tentativa de permanência da estrutura do currículo, uma operação de agregação, acrescentando as propostas à estrutura vigente, o que na verdade revelava tentativa de conformação e resistência à mudança. Os autores enfatizam a importância da liderança nos departamentos para o seu engajamento no processo de mudança, sendo este o articulador ou tradutor (no sentido proposto por Bhabha) desse processo, estabelecendo um clima de diálogo com as idéias propostas antes que elas fossem rechaçadas. Contudo, a questão exposta não se limita à compreensão ou não do texto das propostas, mas envolvem atos de poder (Mouffe, 2003; Laclau, 1998). Ao propor a reforma departamental, sugeria-se desterritorialização dos sujeitos-professores, o que significaria trabalhar não mais no lugar seguro da lógica disciplinar, mas nas costuras possíveis, na fronteira de áreas amplas e complexas. Laclau (1996 *apud* Hall 2003) afirma que “(...) somente uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar a hibridização com uma perda (p.87)”. Assim, se o processo de construção curricular se articulava e discutia a identidade do sujeito a formar ela também incidia nas identidades dos sujeitos formadores, nos professores que viam sua localização disciplinar posta em questão, dismantando um perfil profissional delineado em função desta.

O que se percebe na redistribuição feita é que se procura concentrar, ainda que definindo a abrangência de discussão das questões, a ação na formação de um educador ampliada, múltipla e com base na docência, confirmando também a opção feita na estrutura administrativa. Outras interrogações se desdobram na análise desse processo: qual a aderência dos professores a esse projeto? Como fica a relação entre um saber específico, uma área definida e um currículo que se compromete com fundamentos e a totalidade?

A reestruturação departamental foi discutida amplamente e a ata do conselho departamental que aprova a mudança mostra que a luta se deu até o fim, pois na votação final o Departamento de Administração votou contra a mudança. Foram tecidas estratégias nesse processo, como a indicação da chefia dos novos departamentos, feita nesse momento pela direção da unidade. Um grupo que também foi muito combativo nas discussões sobre a mudança e relutou contra a sua efetivação ficou concentrado num dos novos departamentos, sendo assegurada a esse mesmo grupo a chefia. As entrevistas relatam esse movimento e indicam que “o jogo feito pela direção” estabeleceu a continuidade dos trabalhos de elaboração do currículo e sua implantação.

(...) penso que talvez isso se relacionasse com a questão das relações de poder dentro do departamento, você sabe que currículo, estrutura, organização tem a ver com relação de poder, então não sei se era uma coisa exclusivamente própria do desenho curricular, mas eu acho que estava muito ligada a questão do departamento, então precisavam (...), ou seja, seria uma maneira de mexer nas instâncias do currículo estruturado e fora da faculdade de educação (professora S.).

As disputas políticas e negociações que envolveram a construção do currículo da FE envolveram não só a luta por poder, mas também por pertencimento e representação. As habilitações demarcavam fronteiras rígidas de saber/poder e o lugar de cada um nesse cenário, diferenciando-os; uma diferença que hierarquizava e que se bastava. O que se marca é que se identidade se constrói no interior de relações que envolvem atos de poder, o que é proposto opera de forma a estabelecer identidades que são postas em negociação num horizonte ampliado e plural.

Considerações Finais

Ao destacar nesse estudo o entendimento da produção do currículo como produção de cultura, saliento as negociações que disputam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado, em que há lutas por identificações e construção de discurso. Quando remeto à negociação,

apóio-me, como Bhabha (2001), na compreensão dessa como espaço em que significados são construídos dialogicamente, uma vez que os sentidos não são transparentes e estáveis, retomando o caráter discursivo da produção de sentidos. A diferença, as posições, a cultura são enunciações - como unidades de comunicação discursiva que pressupõem a alternância de sujeitos, o outro replicante (Bakhtin, 1992) - que são postas em jogo e criam movimentos de iteração. Sendo assim, o currículo como produção discursiva, enuncia significados que são postos na arena de lutas em torno das significações para si, que criam cultura.

Contudo, entender que esse processo não pode ser visto como definitivo, mas tem em si a instabilidade da incessante negociação é importante para o desenvolvimento de um processo democrático, tendo em vista que a democracia, a vivência dessa experiência política tão ressentida, não é uma construção absoluta. Na experiência curricular analisada é mostrado um processo como sendo marcadamente democrático tem a dificuldade de articulação da provisoriedade das construções que incita. “Em uma organização política democrática, os conflitos e os confrontos, antes de ser uma imperfeição, indicam que a democracia está viva e se encontra habitada pelo pluralismo” (Mouffe, 2003, p.49-50).

Ao compreender o currículo como o entre-lugar defendido por Bhabha, entendo este como um espaço outro que, nem lá nem cá, coloca-se como circulação, atravessamento. O que chamo de atravessamento é o campo da negociação, e nele se dá a ação política, que explicita as relações de poder envolvidas na demarcação do lugar ocupado pelos indivíduos, como funcionam e os processos de mudança em questão. Perceber as cadeias significativas que vão se formando e como são formadas, nos permite a construção de um espaço dialógico de análise, compreendendo o currículo como produção cultural.

Referências bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail. (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BALL, Stephen.. (1997) **Education reform – a critical and post structural approach**. Philadelphia: Open University Press.
- BALL, Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Ane.(1992) **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. New York: Routledge.
- BHABHA, Homi. (2001) **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HALL, Stuart. (2003) **Da diáspora. Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

LACLAU, Ernesto.(1998) Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. IN MOUFFE, Chantal. (comp.) **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Páidos.

MOUFFE, Chantal. (1998) (comp.) **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Páidos.

_____. (2003) **La paradoja democrática**. Barcelona: Editorial Gedisa.

SKLIAR, Carlos. (2002) A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? IN: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.