

SENTIDOS DE SER PROFESSOR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA SME/RJ

MEANINGS OF BEING A TEACHER IN THE CURRICULAR POLICIES OF THE SME/RJ

SIGNIFICADOS DE SER DOCENTE EM LAS POLÍTICAS DE LA SME/RJ

Veronica Borges 

Mônica Macedo 

RESUMO

Este trabalho tem a pretensão de investigar os processos de subjetivação docente e os sentidos de ser professor do Ensino Fundamental em disputa na proposta curricular Multieducação do município do Rio de Janeiro. A justificativa de tal investigação se dá em função de compreender de que modo os múltiplos sentidos de ser professor estão constituídos na política curricular municipal da Multieducação (com os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”), suas possibilidades de sentidos e as relações com as demandas do social. A potencialidade do jogo político dos sentidos que intentam produzir diz respeito ao contexto em que a política se apresentou, a forma como foram conduzidas e as tentativas de fixação que objetivaram colocar sobre os significantes aqui considerados. Tais fixações se dão por processos de subjetivação docente de modo provisório, parcial possibilitando-nos analisar as articulações que daí advém. Isso nos suscitou pesquisar sobre os sentidos trazidos pela política e seus impactos. Para auxiliar nesse estudo, trazemos como referencial teórico Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, evidenciando a Teoria do Discurso como estratégia para compreender os processos discursivos na política curricular, correlacionando nessa análise as categorias de hegemonia e antagonismo.

Palavras-chave: Processos de subjetivação docente; Discurso; Política Curricular.

ABSTRACT

This work intends to investigate the processes of teaching subjectivation and the meanings of being an Elementary School teacher in dispute in the Multieducation curricular proposal of the city of Rio de Janeiro. The justification for this investigation is based on understanding how the multiple meanings of being a teacher are constituted in the municipal curriculum policy of Multieducation (with the signifiers “Multieducation” and “classroom the size of the world”), its possibilities of meanings and

relationships with social demands. The potentiality of the political game of the meanings that they intend to produce concerns the context in which the policy was presented, the way in which they were conducted and the fixation attempts that aimed to place on the signifiers considered here. Such fixations are given by processes of teacher subjectivation in a provisional, partial way, allowing us to analyze the articulations that come from this. This prompted us to research the meanings brought by politics and its impacts. To assist in this study, we bring Ernesto Laclau and Chantal Mouffe as a theoretical framework, highlighting the Theory of Discourse as a strategy to understand the discursive processes in curriculum policy, correlating in this analysis the categories of hegemony and antagonism.

Keywords: Teaching subjectivation processes; Speech; Curriculum Policy.

RESUMEN

Este trabajo pretende investigar los procesos de subjetivación docente y los significados del ser docente de la Enseñanza Fundamental en disputa en la propuesta curricular de la Multieducación de la ciudad de Río de Janeiro. La justificación de tal investigación se fundamenta en comprender cómo se constituyen los múltiples significados del ser docente en la política curricular municipal de Multieducación (con los significantes “Multieducación” y “Aula del tamaño del mundo”), sus posibilidades de significados y relaciones con las demandas sociales. La potencialidad del juego político de los significados que pretenden producir concierne al contexto en que la política fue presentada, la forma en que fueron conducidas y los intentos de fijación que pretendieron colocar sobre los significantes aquí considerados. Tales fijaciones vienen dadas por los procesos de subjetivación docente de manera provisional, parcial, permitiéndonos analizar las articulaciones que de ello se desprenden. Esto nos impulsó a investigar los significados traídos por la política y sus impactos. Para auxiliar en este estudio, traemos como marco teórico a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, destacando la Teoría del Discurso como estrategia para comprender los procesos discursivos en la política curricular, correlacionando en este análisis las categorías de hegemonía y antagonismo.

Palabras clave: Procesos de subjetivación docente; Discurso; Política Curricular.

A guisa de início de conversa

Os sentidos de ser professor nas políticas curriculares tendem a recuperar um discurso que reifica processos identitários em nome de um projeto de escola

e de sociedade, se consideramos a cena educacional como um todo. Tal afirmação não é tão evidente como parece, pois o discurso percorre trajetórias nunca lineares. Os sentidos de ser professor têm desempenhado uma função simbólica de mobilização para as mudanças ao mesmo tempo em que fortalecem os discursos em prol de uma política que foi gestacionada na administração central/especialistas e será implementada ao nível das escolas/professores.

Neste artigo apresentamos um estudo que faz a articulação entre a política curricular da Multieducação da SME/RJ e as possibilidades de sentidos de ser professor numa perspectiva discursiva. O propósito é, a partir da concepção de processos de subjetivação docente problematizar as políticas de formação docente, em detrimento de uma identidade docente fixa e predeterminada que as políticas curriculares tentam promover.

O referencial teórico-estratégico que assumimos dialoga com a perspectiva discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Para tal, é central pensarmos as problematizações dos processos de significação e de disputas de sentidos no terreno político que se apresentam no cenário social, notadamente no cenário das políticas curriculares selecionadas para o artigo aqui desenvolvido.

Laclau e Mouffe (2015) assumem uma perspectiva discursiva em aproximação com a ontologia de Martin Heidegger, do pós-estruturalismo em Jacques Derrida como também em Jacques Lacan na incorporação de noções da Psicanálise. A Teoria Política do Discurso, oferta-nos ferramentas para pensarmos sobre a categoria discurso, em que a

“análise do discurso” é a análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas. Em outras palavras, “análise do discurso” é uma análise de como práticas se tornam simbólica e materialmente hegemônicas, autoevidentes, vinculantes. Relações adversariais e antagonísticas são matérias permanentes do fazer social. Nisso se manifesta o político, mais do que um qualquer lugar numa topografia ontológica ou historicamente fixa do social. “Análise do discurso” é uma prática desconstrutiva, que envolve simultaneamente uma descrição dos processos de constituição e transformação de discursos/hegemonias e uma abordagem normativa da forma política democrático-social, fundada na pluralidade do social e na policentricidade das lutas e esferas de politização do social (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 16).

Assim, o social é concebido como um sistema aberto, em que os cenários políticos estão em atuação, manifestando-se por significantes que vão sendo

construídos nas articulações políticas. Trata-se de um movimento no qual o social e o político constituem-se mutuamente. Defendemos que o investimento teórico-estratégico deste trabalho pode ser identificado com o da perspectiva discursiva. Isso torna possível, em certo sentido, uma postura desconstrutiva do que é dado como sedimentado no social. Também possibilita investir em análises numa perspectiva pós-estrutural, em que a concepção de que haja uma estrutura como uma totalidade fixa e fechada é frontalmente questionada. Assim, a concepção de estrutura aqui assumida opera com o caráter de que qualquer ideia de totalidade está marcada pelo inacabamento.

Isso significa que o social é sempre construído no terreno do simbólico e no qual o político é constituinte, mas nunca fundante, pois essa construção vai se dando permanentemente, sem ter um horizonte passível de ser alcançado. Assim,

(...)o político assume uma dimensão ontológica geral, a da instituição de toda e qualquer ordem, seja econômica, social, ou cultural, seja a ordem em escala micro, como orientação (pre)dominante na dinâmica interna e relacional das organizações sociais (quer sejam empresas, escolas, igrejas, ONGs etc.). Nesse sentido, toda ordem, todo regime é o resultado de posições políticas, tomadas num terreno indecível, o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades. O político não subsiste apenas no Estado, enfim, nem informando atividades explicitamente designadas como “políticas”. O político está onde quer que se produza uma ordem de coisa, um regime de práticas (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 22).

A questão do político ganha centralidade para este trabalho porque permite-nos perceber e indagar como as operações discursivas vão sendo tecidas. Mais do que isso, como essa tessitura vai sendo marcada por posicionamentos sempre provisórios. Por conseguinte, sua onipresença no social nos permite compreender as formas em que os cenários do social se apresentam, de tal modo que essa condição de considerar a indecibilidade mobiliza este estudo. Podemos dizer que é menos em sua possibilidade de dar respostas e mais em buscar estratégias de pesquisa que possam acompanhar os processos de deslocamento de sentidos, abrindo assim espaço para compreender as possibilidades discursivas em seus jogos de linguagem.

Considerar o político e o social em sua mútua contaminação é uma forma de conceber e expressar as lutas por significação. Vale destacar essa aposta de trazer para o centro do debate a discussão da Teoria do Discurso no campo do currículo (Lopes; Macedo, 2011).

E assim, ampliando um pouco mais as possibilidades de compreensão, aproximamos essa teoria com as políticas curriculares. Um primeiro ponto a ser recuperado diz respeito à natureza contestada do currículo. Se há certa hegemonia no campo, isso não é a representação do campo no sentido clássico. Isso impõe-nos pôr em suspeita os sentidos particulares que numa política curricular, por exemplo, entram em disputa e alcançam essa condição de universalidade, pois

as noções de articulação, de discurso, contingência e, sobretudo, as lógicas da equivalência e da diferença possibilitam interpretar a relação entre universal e particular para além de uma simples relação de oposição ou de uma contradição dialética. O currículo comum, suposto como universal e capaz de servir a todos, pode ser então compreendido como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 25).

Então incorporamos a Teoria do Discurso para ressignificar as investigações sobre as políticas curriculares e ter a oportunidade de considerar a contingência de demandas, bem como operar com a noção de sujeito constituído no discurso.

Na busca de definir estratégias para compreender as relações político-discursivas que são estabelecidas por meio do discurso de uma política curricular, elencamos algumas categorias da teoria de Laclau e Mouffe (2015). Tais noções são operadas com vistas a colocar em suspeição de sentidos que se apresentam na política curricular da Multieducação (1996) para a Rede de Ensino Municipal do Rio de Janeiro.

Assim operamos com as categorias de “discurso”, “hegemonia”, “antagonismo”, “sujeito”, “lógica da diferença”, “lógica da equivalência”, “significante vazio”, “significante flutuante” e “pontos nodais” (Laclau; Mouffe, 2015). Tais categorias objetivam problematizar os discursos acessados via políticas curriculares: tanto os sentidos dos jogos político/discursivos quanto aos impactos que esses jogos podem provocar sobre os processos de subjetivação docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses pontos chave dos estudos laclaunianos possibilitam-nos compreender algumas rotas, lógicas, que vão se materializando com base na teia de significantes que vai sendo construída junto às articulações políticas. A partir das análises dessas articulações, destacamos determinados sentidos que tentam se fixar como se fossem verdadeiros, únicos e necessários. Essas tentativas de sedimentação de sentidos reiteram os sentidos que pretendem fixar e dar garantias à lógica da necessidade: “a lógica da necessidade é uma lógica do literal: ela opera por meio de fixações que, precisamente por serem

necessárias, estabelecem um sentido que elimina qualquer variação contingente” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 64).

A lógica da necessidade alimenta os sentidos que se quer impor de tal forma que operam fixações discursivas. A perspectiva aqui defendida colabora para o entendimento de que essas tentativas de eleger e reiterar um dado sentido *a priori*, um sentido acabado e fixo faz parte dos movimentos discursivos que entram em operação nos processos de linguagem nos discursos. Ressaltamos os sentidos que são colocados pela política curricular municipal selecionada e que tenta, por meio de alguns significantes, imprimir esses sentidos nos processos de subjetivação docente. Desse modo, a teoria laclauiana vem possibilitar desnaturalizar esses processos de sentidos e disputas, ampliando a visão de que os significantes funcionam por remetimentos de significantes para outros significantes, de forma não controlável. Esses processos são marcados por uma lógica contingencial, impossível de ser definida previamente.

Quais as implicações disso? Uma resposta é que isso expressa o caráter contingencial da linguagem/do discurso. Discursos são fixados como efeitos de articulações políticas em que os sentidos produzidos têm uma condição de parcialidade e provisoriedade. Um outro ponto a ser considerado refere-se à afirmação da “sociedade” como impossível, mas necessária (Laclau; Mouffe, 2015, p. 188). Essa concepção impõe outras formas de investigar que parecem ser uma estratégia profícua para o campo das políticas curriculares para a formação de professores. Nesse diálogo assumimos a problematização dos processos de subjetivação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental via políticas curriculares.

O jogo discursivo em uma investigação no campo das políticas curriculares

O trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe vem fomentando um rol de pesquisas, estudos e problematizações sobre o social e suas materializações contingenciais por meio da Teoria Política do Discurso em autores como Lopes (2011), Macedo (2011), Burity (2014), Mendonça (2014). Com base na contribuição destes autores, a partir de seus comentadores e dos trabalhos que assumem tais investigações, tem sido possível conhecer a potência investigativa da disseminação de sentidos fixos com que a “realidade” se apresenta.

Importante dizer que no campo da formação de professores – e isso não é diferente em outros campos do saber da grande área das ciências humanas – há um recorrente esforço em atribuir sentidos previamente dados como se fossem naturais, reais e como se fossem a representação do social.

Essa teoria convoca-nos a entender um pouco mais sobre os jogos discursivos que circulam e se fazem presentes na dimensão política. Para dar consequência a ela, parece-nos estratégica a ampliação do terreno de possibilidades de análise dos sentidos que vão se dando a partir de articulações e assim desnaturalizando o que é dado como estável, fixado.

Esse gesto desconstrutivo propicia uma descamação do social, mas não só, pois parte das polarizações com vistas à inversão e deslocamento dos sentidos fixados. A Teoria do Discurso fornece operadores que possibilitam reconfigurações para compreender as condições de fixação de um discurso concreto num contexto de múltiplas possibilidades, entendendo discurso

como um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos. Mas, vimos há pouco que tal sistema só existe como limitação parcial de um “excesso de sentido” que o subverte. Sendo inerente a toda a situação discursiva, esse “excesso” é o terreno necessário à constituição de toda prática social. A ele chamaremos de *campo da discursividade*. Esse termo indica a forma de sua relação com todo discurso concreto: ele determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final (Laclau; Mouffe, 2015, p. 186).

Sabendo que o campo curricular é de natureza contestada e marcado por relações de poder, os contributos da perspectiva discursiva têm permitido conjugar estudos que nos aproximam de uma análise menos pautada pela racionalidade e mais contextual (no sentido derridiano). Defendemos, assim, o campo curricular como um texto discursivo que ressignifica os diferentes sentidos que nele reverberam.

Cabe dizer que o campo da discursividade é da ordem do incontrolável e que os sentidos produzidos são incessantes, variando de momento a momento, por meio de articulações e contingências. O discurso, por sua vez, assume formatos de apresentação múltiplos em sua materialidade e, portanto, não se restringe apenas ao texto escrito. O conceito de discurso se amplia e o conceito de texto segue a mesma direção, pois “não há nada fora texto”. Assim,

todo texto corresponde a uma tentativa de deter, por um momento, múltiplos processos de significação e ação prática, pela articulação de uma enunciação particular. Assim, nunca está preso ao campo no qual inicialmente intervém, nem se perde quando ou se sua interpelação deixa de atingir o alvo desejado (Laclau; Mouffe, 2015, p. 12).

A categoria de discurso remete a outra categoria que é central nas proposições de Laclau e Mouffe: a categoria de hegemonia. Essa noção diz respeito às relações entre o universal e o particular. Os autores afirmam que o

discurso hegemônico se forma a partir de particularidades e do duplo vazio que vai assumindo posição hegemônica, um sentido universal (Laclau; Mouffe, 2015). Sobre o duplo vazio, os autores dizem:

Comecemos pela especificação das características do duplo vazio, o que possibilitará sua comparação com a sutura hegemônica. Primeiramente, esse vazio aparece na forma de um dualismo: seu discurso fundante não busca determinar graus diferenciados de eficácia no interior de uma topografia do social, mas definir limites à capacidade de inclusão e determinação de toda estruturação topográfica. Donde formulações do tipo: “a infraestrutura não determina tudo, porque a consciência ou a vontade também intervém na história”; ou “a teoria geral não pode dar conta de situações concretas, porque toda a predição tem um caráter morfológico”. Esse dualismo é construído por meio de uma hipótese do indeterminado *qua* indeterminado: entidades que escapem à determinação estrutural são entendidas como o reverso negativo desta última. É isto que faz do dualismo uma relação de fronteiras (Laclau; Mouffe, 2015, p.107).

A hegemonia é então um espaço onde os movimentos discursivos vão disputando posições de sentidos no jogo da significação. Então a categoria de hegemonia não é um conceito dado *a priori*, posto que está imbricada com as relações do social e das práticas que aí vão se dando, nas quais a articulação é ponto chave. Nesse sentido,

para nos posicionarmos firmemente no campo da articulação, devemos começar renunciando à concepção de “sociedade” como totalidade fundante de seus processos parciais. Devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a “essência negativa” da existência e as diversas “ordens sociais” como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças (Laclau; Mouffe, 2015, p. 166).

Desse modo, o social se constitui por movimentos de articulação, não havendo uma essência, um *a priori*. A hegemonia é uma noção que expressa esse jogo, que resulta dele: uma cadeia discursiva na qual os sentidos se expandem, tornando impossíveis os sentidos próprios. Isso se configura como uma plenitude ausente ou, dito de outro modo, uma expressão de algo que foi fixado (tentativa de plenitude), mas tal condição de fixação se dá por sua incompletude (plenitude ausente).

As práticas articulatórias atuam como molas de movimentação dos significantes no campo da discursividade. Sempre há disputas nesse jogo discursivo, que se dá sem *a priori* e sim na lógica da contingência (condição parcial e precária). Tanto a categoria de sujeito como a de antagonismo têm uma

dinâmica que envolve processos relacionais; bem como a identidade se constitui em relação a algo que ameaça sua existência.

É pelas práticas sociais que o discurso de sujeito vai sendo montado e remontado de acordo com os processos de articulação que vão se dando, em que essas posições do sujeito vão se reforçando, formando um conjunto de significações constitutivas, já que

a categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda a identidade discursiva. Por esta razão, o momento de fechamento de uma totalidade discursiva, que não é dado no plano objetivo dessa totalidade, não pode ser estabelecido no plano de um “sujeito significante”, uma vez que a subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte. “Objetivismo” e “subjetivismo”, “holismo” e “individualismo” são expressões simétricas do desejo de uma plenitude permanentemente adiada. Devido a essa ausência de uma sutura final, a dispersão das posições de sujeito não pode constituir uma solução: dado que nenhuma delas consegue, em última instância, se consolidar como uma posição separada, há um jogo de sobredeterminação entre elas que reintroduz o horizonte de uma totalidade impossível. É esse jogo que torna a articulação hegemônica possível (Laclau; Mouffe, 2015, p. 198).

A incompletude que marca o sujeito expressa essa impossibilidade de fechamento de uma só vez e possibilita o fluxo permanente das diferenças. Os autores indicam que “essa incompletude” se encontra no próprio interior do social, em que a constituição do sujeito se dá de maneira simbólica, sendo uma experiência de fracasso (Laclau; Mouffe, 2015). Isso acontece porque nunca consegue atingir a finalização de algum limite, pois o limite não está fora do social. A sociedade é atravessada por vários recortes, interrupções dentro dela mesma, o que a impede de uma sutura final.

Por esse caráter ambíguo, a contingência do sistema de diferenças impede a constituição plena do social, de tal forma que a identidade não se estabelece como única e acabada. Está sempre em vias de se fixar porque opera em busca de uma plenitude ausente.

Então, os momentos e posições discursivas é que vão delinear a categoria sujeito. Esses jogos vão criando certa dispersão e sobredeterminação de sentidos que vão disputando as lógicas que vão se colocando. Todavia, Laclau e Mouffe (2015) apontam que essa dispersão e essa sobredeterminação estão relacionadas aos efeitos que as práticas sociais vão produzindo.

As categorias aqui apresentadas, ainda que de maneira muito introdutória, têm como pretensão expressar uma possibilidade de pensar as políticas curriculares sob a perspectiva discursiva. Sendo assim, tais categorias se colocam como operadores discursivos e vão auxiliar no trabalho de análise aqui proposto.

Notas sobre a produção de sentidos de alguns significantes nas políticas curriculares municipais do Rio de Janeiro

Na política curricular da Multieducação, apresentamos indagações a partir dos significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo” que serão foco deste estudo.

É importante, nesse sentido, assinalar o contexto em que essa política foi gestada e, por conseguinte, as possibilidades de sentidos que ela propõe no jogo discursivo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, previa, em seu Art. 61, a formação de profissionais da Educação em diferentes níveis e modalidades com base na associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores; nesse artigo, a lei propunha, em relação à formação docente:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, p. 20).

Dessa forma, consideramos que o processo de formação docente tende a dar centralidade ao que o professor já “traz na bagagem” levando em consideração a relação entre teoria e prática, sendo o espaço escolar um espaço de formação, o que facultava que a “capacitação” poderia se dar em serviço. Em seu Art. 62, a lei afirma que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 20).

Essa formação ainda considerava o nível médio na modalidade de curso técnico de formação de professores como formação mínima, mas também apontava o nível superior para essa mesma formação.

Em paralelo à LDB, também os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, embora considerando que a formação docente não era um mero somatório de cursos e técnicas, devendo privilegiar a reflexão crítica sobre a prática educativa; consideravam, também, que o desempenho dos alunos estava atrelado diretamente a aspectos relativos à formação do professor, e, conseqüentemente, ao seu desempenho (BRASIL, 1997, p. 29). Nesse sentido, o contexto vai sendo marcado pela retórica da qualidade e do desempenho discente via trabalho docente. Sobre isso, Silva (1995) afirma que

o programa Escola de Qualidade Total (EQT) tem sido desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério de Educação. Mesmo se tratando de uma proposta que ainda não possui ampla difusão no Brasil, ela resume grande parte das características centrais dos programas de Total Quality Control (TQC) aplicados em algumas instituições educativas norte-americanas. Desse modo, a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a *tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico*. A autora da proposta supõe que “uma solução possível para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total. [E que] “essa proposta traz consigo uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a melhoria global do sistema educacional nacional [87, grifado no original]. Na perspectiva de C. Ramos, isso acontecerá à medida que se defina – entre outros fatores – um pacto para a Qualidade estabelecido entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, padres e sociedade como um todo (Silva, 1995, p. 143).

Nos anos 2000, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que preconizam uma relação mais direta entre os currículos de estados e municípios, destacando a garantia de conteúdos mínimos a serem assegurados, em prol de uma educação de qualidade.

[N]esse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações, assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013, p. 8).

Em dezembro de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um braço do Golpe de 2016. Ela se apresenta como força de lei, funcionando como uma “camisa de força” para os currículos de todo o país, apresentando o documento como

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares; a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Com esse sucinto destaque de algumas políticas curriculares, afirmamos que os sentidos da política curricular nacional circulam, deslizam e se “fecham” em uma política de centralização curricular. Mais do que isso: para uma política padronizada com o pretense sentido de um acabamento, um horizonte, trazendo consequências para o campo curricular e para a formação docente. Como não poderia ser diferente, esses sentidos impactam a política curricular.

Cabe salientar que, embora a política curricular seja uma possibilidade de expressão de um discurso, essa forma escrita não se restringe nem a define em si. Assim, ela não está circunscrita apenas ao documento escrito, ainda que possa parecer de tal maneira. A dimensão de uma política curricular inclui outros tantos elementos de uma cultura de práticas de sentidos em que o texto curricular é apenas uma parte de um complexo sistema de significação. Esse sistema, por sua vez, se produz e se reproduz. Irradiam-se e se espriam para outros processos de significação constituindo, por sua vez, em concepções de mundo e em processos hegemônicos colocados por meio de marchas disruptivas, precárias, fragmentadas. Assim, o texto curricular é uma dessas possibilidades de sentido que vão reverberar o que seja “o currículo”. Lopes e Macedo (2011), de modo enfático, afirmam que, como outras práticas sociais, o currículo também é,

ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes, Macedo, 2011, p. 41).

Dirigindo o foco para a política curricular da Multieducação, a formação discursiva acerca do currículo empreende fortemente uma perspectiva progressista à educação carioca. Como seu discurso se apresentava num tom democrático, valorizando ora singulares, ora pluralidades com vistas a promover a equidade social. Essa política curricular, à época em que foi gestada, era reconhecida pela relevância dada às questões relativas à diversidade cultural, bem como em relação a introduzir a escola pública no universo tecnológico.

Barreiros e Frangella (2007) e Morgado (2003), por exemplo, argumentam que há um avanço no que se refere ao caráter coletivo, democrático por exemplo. Embora a política curricular da Multieducação tenha sido caracterizada como uma política que valoriza a diversidade cultural (Morgado, 2003, p. 46), bem como uma educação multicultural e de respeito às diferenças, entendendo as individualidades como questão fundamental (Barreiros; Frangella, 2007, p. 146), o contexto em que ela estava inserida era de uma política educacional que se articulava em torno da ideia de qualidade, movimentando-se em direção a uma responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes. Isso talvez seja um indicativo acerca dos constrangimentos enfrentados, que atuam tanto no sentido de imprimir sentidos outros, como a marcação de política “progressista”, sem perder a aderência a uma perspectiva neoliberal que se ampara fortemente na responsabilização docente. Como ilustração e em uma tentativa de expressar o campo de discursividade em que a proposta está inserida, podemos citar que, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo Governo Federal em 1990, a ideia de qualidade da educação brasileira ganhou protagonismo e realizava uma pesquisa de avaliação com vistas a dar evidências do desempenho de escolas públicas.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa primeira amostragem versava sobre currículos de sistemas estaduais. Esse sistema de avaliação em larga escala foi se aprimorando, tornando seus processos de avaliação de desempenho mais fortes e cada vez mais incorporados ao discurso pedagógico (INEP, 2020).

Em outra faceta desse fluxo, o SAEB aponta para escalas de proficiência, avaliando uma mostra de escolas públicas e particulares, avançando em sua ideia de controle:

Na edição de 1997, a análise do desempenho dos alunos na avaliação foi realizada por meio dos níveis das escalas de proficiência. Diversos especialistas das disciplinas avaliadas estabeleceram associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares (e os desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam) e os níveis de proficiência da escala (INEP, 2020, s/p).

Imersa nesse cenário político e tendo que participar dessas avaliações de larga escala, nesta investigação ressaltamos que a tentativa da política curricular da Multieducação era constituir um processo de avaliação prospectivo, que objetivava valorizar a interdisciplinaridade e a singularidade dos alunos, investindo na ideia de uma escola inclusiva, trabalhando para o decréscimo dos índices de evasão e de abandono escolar.

Sob a ótica da Multieducação, as práticas avaliativas devem ser enriquecedoras e estimuladoras da originalidade dos alunos. As singularidades precisam ser reveladas. Não há mais lugar para a homogeneização, pois a sociedade de hoje tem como característica marcante a pluralidade. Assim, a prova única, igual para todos, deixa de ser o instrumento principal de avaliação, acrescida por outros recursos: as interações nos trabalhos em grupo, a solução partilhada de problemas, a cooperação solidária. É urgente uma reflexão sobre que papel o processo avaliativo tem desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito à cidadania. A exclusão da escola causada por sucessivas reprovações em nada contribui para que os alunos tenham esse direito assegurado. A reprovação de um aluno deve-se constituir antes numa exceção do que em uma norma que, de tão aceita, já se tornou natural (Multieducação, 1996, p. 387-388).

No caso deste artigo, apresenta-se como problemática a forma em que se deu o discurso hegemônico ao redor de determinadas práticas discursivas, ou melhor, práticas curriculares. Investigamos ainda quais os processos articulatórios dão sustentação a certas marcas fixadas na política selecionada. Analisamos do ponto de vista teórico-estratégico dentro de suas condições e contextos de demandas políticas que à época constituíam essas disputas e que, por sua vez, vão propondo os sentidos de ser professor. Refletimos como a política curricular trabalha com seus elementos e se enreda fomentando a produção dos sentidos que se quer fixar.

Uma investigação discursiva da política curricular Multieducação

Para tratar das relações da produção de sentidos da política curricular da Multieducação, consideramos situar o panorama em que ela foi gestada, por isso, propomos uma análise que se apresenta como uma leitura, enfatizando a impossibilidade de determiná-los. Entendemos também que uma política curricular é um texto, um discurso, de tal forma que Laclau e Mouffe (2015) colocam discurso/texto em uma dimensão discursiva.

(T)odo texto corresponde a uma tentativa de deter, por um momento, múltiplos processos de significação e ação prática, pela articulação de uma enunciação particular. Assim, nunca se está preso ao campo no qual inicialmente intervém nem se

perde quando ou se sua interpelação deixa de atingir o alvo desejado (Laclau; Mouffe, 2015, p. 12).

A política curricular da Multieducação surge nos anos 90 do século XX. Um período em que estão fortalecidos os discursos pró-política de Estado mínimo, discursos pró-qualidade total na educação e, se mantêm no horizonte, discursos da democratização do ensino, do investimento em parceria com a sociedade civil, assim como a descentralização administrativa e pedagógica e discursos em torno do conceito de *accountability*¹. Todos esses discursos circulam/circulavam também no jogo político internacional, tendo seus efeitos na política curricular brasileira, em seus estados e municípios, guardadas as diferentes disputas por esses mesmos sentidos em cada um desses espaços e tempos.

O contexto político governamental da elaboração da política curricular da Multieducação se caracterizou por ideias de multiplicidade, diversidade e inclusão (tanto de aspectos geográficos da cidade do Rio de Janeiro quanto dos atores que compõem os espaços escolares), qualidade da escola pública, a importância do conhecimento e de uma escola afinada com o seu tempo, a entrada da tecnologia no âmbito da política educacional carioca e o início de avaliações de larga escala. Esses aspectos expressam os rastros do cenário político e, a partir disso, podemos pensar sobre os sentidos que esses reflexos podem deslocar nos processos de significação.

Questões sobre a relação entre democracia e desenvolvimento também eram elementos basilares para a promoção da cidadania, da justiça social, embora com o foco voltado para a ideia de um Estado eficiente e racionalmente administrado, em que a reforma do Estado resgatasse as instituições públicas em sua qualidade e capacidade de diálogo e de conviver com as diferentes tendências.

E para pôr em marcha essa ideia sobre um Estado eficiente, arrojado, fez-se necessário investir na defesa em incrementar avanços voltados para que este gastasse menos e melhor, de forma eficiente, desburocratizado, moderno e enxuto de serviços/funções. Houve ainda a introdução nesse espaço do que havia de mais moderno em termos de tecnologia com a perspectiva de uma educação de qualidade. Destacamos uma aproximação desse sentido na criação da MultiRio², pois um dos objetivos era

pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos

¹ Prestação de contas democráticas pelos que respondem a um governo democraticamente eleito (Torres, 1995, p. 132).

² Empresa Municipal de Múltiplos Ltda. (www.multirio.rj.gov.br).

educativo-culturais e capacitar os profissionais da Educação para a utilização das mídias em sala de aula (Multirio, s/d).

A política curricular da Multieducação organiza-se em torno de um núcleo curricular básico em que se articulam princípios educativos e núcleos conceituais, que

Rompe(m) com o reducionismo e arcaísmo do Ensino de 1º Grau e ousa(m), através de sua recriação, sintonizar nossas escolas com o tempo em que vivemos e a sociedade que buscamos reconstruir através das ações autônomas e solidárias (Rio de Janeiro, 1996, p. 12).

Nesse mesmo fio condutor há uma forte consideração em torno de questões culturais: a diversidade, a questão da diferença e a pluralidade de identidades. A política curricular da Multieducação propõe-se a arregaçar o terreno curricular na tentativa de retirar a escola de uma espécie de redoma, abrindo-a para o diverso, para a multiplicidade. Ao mesmo tempo que procura se engajar numa perspectiva de enfrentamento a essas complexidades, acaba inserindo a escola na celeridade do tempo,

talvez muito mais que se imagina, se considerarmos a escola como um lugar onde cabem formas diferentes de compreender o mundo. Um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social (Rio de Janeiro, 1996, p. 27).

Textualmente e intertextualmente também considera-se que a multiplicidade está evidenciada no social e que a escola não pode fechar os olhos para isso. Esse discurso também circula e tem ecos no social. Outro aspecto mencionado no documento refere-se à fragmentação do conhecimento e a resposta *prêt-à-porter* de que ela precisa ser superada, organizando a proposta para as relações entre o Núcleo Curricular Básico, regido por quatro princípios educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) e os Núcleos Conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação). O que parece ser um sentido “forte” é que, pelo significativo “Multieducação”, surgem os sentidos de vida, movimento e energia, que devem concorrer para uma sociedade mais justa, capaz, solidária e feliz. Assim,

na multiplicidade, buscamos a unidade ao educar com qualidade crianças e adolescentes tão distintos entre si. Essa unidade prevê o acesso aos mesmos conhecimentos e valores, direito de todos. Prevê também a ampliação da discussão pedagógica para nossos diversos professores e demais agentes educacionais, visando a integração de múltiplas linguagens que educam e sintonizam todos com o tempo em que vivemos e que procuramos transformar (Rio de Janeiro, 1996, p. 13).

Desse modo, com o referencial aqui assumido, defendemos que o significante “Multieducação” se constitui num significante vazio, posto que no sentido estrito do termo, um significante sem significado (Laclau, 2011, p. 67). Na verdade, esse “não significado” a que Laclau e Mouffe (2015) se referem se caracteriza por não ser um significado literal, ligado à palavra que o representa e sim que o significante vazio possibilita um campo de articulações de sentidos que se quer fixar. Cabe talvez, destacar a discursividade que atravessa tal proposta:

Multieducação é Vida, é Movimento, é Energia em direção à participação da escola de 1º Grau na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, capaz e feliz.

Iniciemos assim esta caminhada coletiva em benefício de nossos alunos, para os quais sonhamos uma cidadania plena no Terceiro Milênio (Rio de Janeiro, 1996, introdução).

O que essa expressão “é Vida, é Movimento, é Energia” anuncia? Tais significantes reverberam no nome “Multieducação”. Isso parece indicar uma tentativa de mobilização de toda a comunidade escolar em prol de uma escola mais ativa e inclusiva no enfrentamento das desigualdades sociais da sociedade carioca, ao mesmo tempo que parece se utilizar de uma convocatória pelos sentidos que mostram a letargia da escola frente ao quadro de desigualdades. Simultaneamente, busca se instituir como um momento essencializador rumo ao Terceiro Milênio para colocar a escola num outro ritmo, adequado ao tempo de “uma nova era” (Rio de Janeiro, 1996). Guarda em si um tom de promessa, de superação e de transformação. O prefixo “multi” favorece uma ideia de todo e um todo pautado na diversidade, nas singularidades, entendendo o processo educativo como algo muito maior que a sala de aula e quaisquer correspondências biunívocas com os conteúdos.

Os discursos acessados no documento da política curricular da Multieducação insistem nessa tentativa de fixar dado sentido: os educadores como aqueles capazes de se engajar em uma proposta mais inclusiva para a comunidade escolar e, concomitantemente, alinhar-se às transformações de seu tempo – que nem sempre seguem na direção da inclusão. De tal forma, parece trazer a possibilidade de um sentido para professores/professoras, como elementos-chave na promoção da política educacional que

identifica **nós** da escola que só **nós**, os educadores, podemos desatar, refazendo laços que compõem o tecido de uma Rede Pública de Ensino, na qual embalaremos e veremos realizar nossos melhores sonhos de educar, com qualidade, as novas gerações (Rio de Janeiro, 1996, carta de apresentação) (*grifos do autor*).

De certa maneira, coloca os educadores no centro da condução dessa transformação social, que, embora valorizando a importância da inclusão e da justiça social, está inserida numa sociedade que incorpora fortemente as demandas do mercado.

A “sala de aula do tamanho do mundo” é outro significante que destacamos, pois parece haver uma tentativa de “forçar” a abertura da escola. Esse significante fomenta sentidos na perspectiva de ir para além do terreno circunscrito da sala de aula, no que diz respeito à construção do conhecimento. Essa enunciação evoca um empreendimento na direção de uma sociedade plural, diversa e tecnológica, conectada ao seu tempo. Consideramos, partir da perspectiva discursiva, um significante vazio, pelo modo como alavanca disputas articulatórias discursivas ampliando a possibilidade de significação. Para Laclau (2011) o significante vazio subverte o processo de significação. Ao movimentar-se no campo discursivo, mobiliza sentidos que entram em disputa para a significação que se quer fixar sem nunca expressar um sentido literal.

Uma delas consistiria em supor que o mesmo signo pode estar vinculado a distintos significados em diferentes contextos (como consequência da arbitrariedade do signo). Contudo, parece claro que, nesse caso, o significante não seria vazio, mas *equivoco*: em cada contexto, a função de significação se realizaria plenamente. Uma segunda possibilidade seria que o significante não fosse *equivoco*, mas *ambíguo*: que tanto uma sobredeterminação quanto uma subdeterminação de significados impediriam fixá-lo plenamente. Porém esse caráter flutuante do significado não faz dele vazio. Mesmo que essa flutuação nos faça avançar um passo na direção da resposta adequada ao nosso problema, os termos dessa resposta ainda nos escapam. Não enfrentamos excesso ou deficiência de significações, mas a exata possibilidade teórica de algo que aponte, do interior do processo de significação, a presença discursiva de seus próprios limites. Assim, um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo. Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites – se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos à significação; logo, não seriam limites em absoluto (Laclau, 2011, p. 67-68).

Argumentando, sobre as possibilidades de articulação entre os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”, podemos dizer que esses significantes se apresentam como metáforas, trazendo em si uma multiplicidade de articulações de sentidos. Em relação ao significante “Multieducação”, a convocatória de um diálogo entre essas ideias é reiterada em muitas passagens do documento, como esta:

Talvez muito mais do que se imagina, se considerarmos a escola como um lugar onde cabem formas diferentes de compreender o mundo. Um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social (Rio de Janeiro, 1996, p. 27).

Essa multiplicidade exaltada no documento impresso investigado é tamanha que se circula bem na impossibilidade de um único sentido, reforçando, então, o caráter múltiplo na dimensão do mundo.

Em relação ao significante “sala de aula do tamanho do mundo”, o sentido do espaço, desse espaço de construção do conhecimento investido na direção que dispensa a restrição da barreira física e a potencializa na articulação de conhecimentos e de valores capazes de promover a mudança social e a transformação da escola, colocando-a à altura das demandas de seu tempo e “arregando” sua estrutura para vivenciar o coletivo e se abrir ao mundo. A política curricular da Multieducação, nesse sentido, diz que,

para que esta prática possa acontecer, é importante que façamos da escola um grande espaço social, um lugar onde caibam a ousadia, a criatividade, sonhos e diferentes falas. Lugar onde se possa assumir a liberdade de saltar as cercas, quando as exigências desafiadoras do conhecimento forçaem, e, especialmente, onde o trabalho solidário entre direção, professores, alunos e suas famílias passe a ser uma prática efetivamente vivenciada (Rio de Janeiro, 1996, p. 29).

O sentido dessa transformação também deposita nos atores uma relação de pertencimento. Há uma convocatória para que o compromisso com esse espaço seja assumido. Ao unirem esforços, tudo isso se potencializaria. O que de certa forma provoca-nos a indagar se bastaria tão somente uma solidariedade entre eles para que essa escola se “abrisse” para a melhoria de sua qualidade.

Explorando os jogos de força sobre o contexto em que a política curricular da Multieducação se insere, parece haver demanda por responder aos reclamos das desigualdades sociais, questões relativas à diferença e ao avanço dos processos tecnológicos. Embora a política curricular não inaugure uma era para a solução dessas questões, também faz parte dos processos de disputas que são construídas no/pelo jogo político, de tal forma que são as articulações que vão se dando no terreno do político, que vão “desfilando” sentidos e se colocando num processo de disputa. Ao mesmo tempo que a política curricular da Multieducação se colocava com essas perspectivas, ela não abarcava a totalidade de sentidos políticos, pois nenhuma política curricular dá conta dessa totalidade de sentidos. Vale destacar que pode haver essa pretensão, mas isso é da ordem da impossibilidade. Nesse sentido, ressaltamos que no jogo político há articulações em que esses e outros sentidos, parciais, fragmentados e

precários, entram em movimento, se fazem presentes e tentam se impor. É um terreno movediço em que nada está dado *a priori*.

Sobre a questão do político e o processo de articulação de sentidos, Laclau e Mouffe (2015) enfatizam que o social é politicamente construído. Dito em outras palavras, seria a dimensão ontológica na qual a constituição de uma nova ordem social vem se apresentar no lugar da anterior. Com isso, cabe considerar que a dimensão do político sempre parte de algo, não há o lugar do fundamento primeiro (Laclau; Mouffe, 2015, p. 21). O político abarca a totalidade das práticas sociais, impulsionando lutas e disputas entre os processos de significação. Os sentidos nunca estão dados como fixos ou fechados; estão postos nos fluxos e movimentos em que esses mesmos processos continuamente se dão, sempre de forma incontrolável. Nesse sentido, no âmbito da política curricular, isso assevera o caráter contestatório desse terreno, impactando o espaço escolar pelos processos de significação em disputa constante pelos sentidos que se quer evidenciar.

Algumas considerações sobre a investigação a luz da perspectiva discursiva

Diante desse panorama, na investigação empreendida, o significativo “Multieducação” parece estar relacionado fortemente com uma tentativa de afastamento do projeto neoliberal em movimento ascendente, realizando uma tentativa de projetar sentidos na perspectiva de uma escola cidadã e inclusiva. Há vários sinais dessa tentativa na medida em que a política curricular da Multieducação se propõe a

*Discutir a cidadania brasileira a partir do papel desta Escola Pública; isso implica concebê-la em sua **realidade econômica, política e social**, reconhecendo o papel que o poder público e a sociedade organizada vêm exercendo.*

Assim, nossos alunos chegarão a entender suas relações com a vida, a sociedade e o poder público **para potencializar suas capacidades de criticar e transformar**, contribuindo para o aperfeiçoamento das múltiplas formas de cidadania, **que tornam a vida melhor.**

Nesse sentido, a introdução de nossos alunos no exercício da cidadania supõe o entendimento de suas individualidades em relação aos grupos sociais aos quais pertencem ou com os quais devem interagir.

A cidadania não pode ser pensada de forma abstrata. Ela é construída historicamente em termos de humanidade e, individualmente, ao longo do processo de desenvolvimento de cada criança e adolescente, a partir das vivências em diferentes grupos sociais, étnicos, de gênero, de idade...

Uma escola democrática é aquela que garante o direito de todos à construção de conhecimentos e valores numa perspectiva crítica e transformadora (Rio de Janeiro, 1996, introdução) (*grifos meus*).

Talvez, e usamos o talvez para exaltar que essa é uma análise entre tantas outras. A linha argumentativa aqui trazida evoca o viés progressista amplamente reconhecido entre os diferentes pesquisadores, tais como Morgado (2003), Barreiros e Frangella (2007) e Tura (2012), que tiveram como objeto de pesquisa a política curricular da Multieducação. Temos que a Multieducação, ao mesmo tempo que mantém uma agenda inclusiva de educação, também acaba participando da avaliação de larga escala, visto que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro estava inserida no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e estava pautada pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e apresentando preocupação com a ideia de desempenho. Destacamos que os discursos não operam de forma coerente como a modernidade propalou/propala mundo afora.

Os movimentos discursivos da política curricular da Multieducação apontam, na perspectiva laclauiana, para a categoria de antagonismo, que remete àquilo que é exterior, demarcando os limites do social, parafraseando Laclau (2015). Esse exterior em referência à política curricular da Multieducação era/é o projeto neoliberal, que vinha num processo de articulação, objetivando trazer a educação e, conseqüentemente, o campo curricular para um terreno mais aproximado da concepção de mercado, pretendendo assim rebaixar direitos.

De tal forma que, embora a política curricular da Multieducação reiterasse em seu documento a necessidade de uma escola prazerosa, democrática e competente (Rio de Janeiro, 1996, p. 13), no contexto da política curricular havia uma disputa pelos sentidos em torno da qualidade. um dos efeitos disso é os discursos em prol da qualidade estavam voltados também para a transformação, a modernidade e o enxugamento da máquina pública.

Consideramos que, em relação aos sentidos de competitividade, de individualismo que circulavam no terreno curricular brasileiro e do próprio contexto em que o projeto neoliberal se baseava, havia a tentativa de fortalecer os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”. Ainda que estes se movimentassem em prol de demandas diferenciadas: por uma escola pública de qualidade, por uma escola cidadã, solidária, inclusiva e democrática, pela educação como um direito de todas as crianças, que atendesse às necessidades de alunos/alunas, professores/professoras, enfim, de toda a comunidade escolar.

Assim, esses significantes acabam promovendo, em torno dessa ideia de qualidade, uma disputa por sentidos em relação aos ideários neoliberais. Enquanto a proposta Multieducação buscava apostas que valorizassem a constituição da ideia de qualidade em educação atrelada aos sentidos de inclusão, de respeito à diversidade, às articulações interdisciplinares conectadas às mudanças para uma escola que trabalhasse com a diferença, ideários neoliberais vão reforçar um sentido de qualidade à educação, dirimindo, enfraquecendo essa visão, atrelando um forte sentido de controle à escola pública, embora podendo parecer que se tratasse da mesma visão.

A noção de cadeia de equivalência fica premente na investigação, especialmente quando a investigação acessa a movimentação discursiva que se processa quando a objetividade diferencial se esvai e amplifica a cadeia. Desse modo, perdem-se as demandas objetivas: “então a identidade só pode se dar por uma determinação positiva subjacente a todas elas ou por sua referência comum a algo externo” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 205).

Ou seja, cada uma dessas demandas em suas bandeiras de lutas específicas (inclusão, democracia, diversidade e solidariedade) momentaneamente acaba “flutuando” em suas tentativas de fixação de sentidos individuais e forma um bloco em prol da fixação de um sentido que se quer disputar: uma escola de qualidade. Essa movimentação se dá pela categoria de articulação, para a qual Laclau e Mouffe (2015) contribuem afirmando que “chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 178).

A política curricular Multieducação, lançada em 1996, passa de um documento único para fascículos desmembrados em disciplinas a partir de 2003, objetivando aprofundar discussões sobre a política curricular municipal em vigência à época. Posteriormente, a política curricular da Multieducação em fascículos vai sendo substituída pela política curricular de Ciclos de Formação, que atravessam um curto período de existência e vêm a ser substituídos pela política curricular das Orientações Curriculares, já nos anos 2000. Em 2020, surgiu a política curricular Documento Curricular 2020, substituindo as Orientações Curriculares.

Embora a política curricular da Multieducação não esteja mais em vigência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, isso não significa um corte abrupto, uma extirpação ou extinção de seus processos de significação numa “morte súbita” para “inaugurar” outra política curricular, iniciante e fundacional, ainda que assim possa transparecer. Os sentidos se movimentam, se refratam, se articulam e se redesenham num fluxo, que não tem início e fim

demarcados, mas transformações contínuas ao sopro do jogo político e discursivo que vai sendo proposto e disputado incessantemente.

Do ponto de vista da discursividade, a política curricular (a da Multieducação ou outra) é um momento discursivo, dentre tantos outros. Opera em uma movimentação ininterrupta e, no seu fluxo, as articulações vão acontecendo de forma contingencial, precária e incompleta, pois nunca dão conta da totalidade de sentidos do real. Por sua vez, é nessas articulações e contingências que vão fluindo outros sentidos de maneira sempre incontrolável, num complexo jogo do político com o social, em que outros processos de significação e de representação desses sentidos vão disputando espaço ininterruptamente.

Nesse *continuum*, os processos de significação, dada a sua incompletude, vão se deslocando, se transformando caleidoscopicamente a todo instante, marcados pelas relações de poder que estão implicadas nas disputas que a cada instante se colocam. Isso ocorre de tal maneira que a simples mudança de governo ou a decretação de uma nova normativa curricular não anula os processos de significação para, partindo do “zero”, fundarem outros “novos” e “puros” sentidos, mas sim continuam servindo de retroalimentação para outros processos de significação que contingencialmente vão se constituindo. A partir desse recorte e dessas análises sobre os significantes “Multieducação” e “sala de aula do tamanho do mundo”, colocamos sob suspeita os processos de subjetivação docente que tendem fixar sentidos de ser professor. Por outra, destacamos as possibilidades que são deslocadas e que se posicionam no fluxo dos processos discursivos, sempre de maneira incompleta e precária.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Debora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 13, n. 26, p. 144-162, jul./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/Diceci, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico de avaliações e exames educacionais**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 03 abr. 2021.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contratempos).

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

LOPES, Alice; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: Edipucrs, 2014

MORGADO, Vânia Nunes. A Multieducação e o contexto da prática. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MULTIRIO. **Histórico**. S/d. Disponível em: <https://carioca.rio/orgao/multirio-empresa-municipal-de-multimeios-ltda-multirio-2/>.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo A.A. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões Críticas. **Vozes**, Petrópolis, 1995.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 790-805, set./dez. 2012.

Submissão em: 20 out. 2022.
Aceite em: 21 jul. 2023.

ⁱ **Veronica Borges de Oliveira**, Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ)

Doutora em Educação pelo ProPEd/ UERJ com Pós-doutorado na Universidade de Lisboa. É Professora Associada na Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também é professora na Pós-graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Suas investigações no campo currículo focalizam políticas curriculares para formação de professores em uma perspectiva discursiva.

E-mail: borges.veronica@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2907172969063414>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0011-1769>

ⁱⁱ **Mônica Ramos da Costa Macedo**

Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 1992. É Mestre em Educação (PROPED/UERJ). Tem formação em Pedagogia (CCHS) e Psicopedagogia (PUC/RJ). Especialista em Relações Étnicorraciais (CEFET/RJ).

E-mail: m_macedo2006@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3010438103960507>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9386-6967>