
ARTICULAÇÕES POLÍTICAS DE UM CURRÍCULO^(*)

Bonnie Axer^(**)
Luciana Velloso^(***)

RESUMO

Este estudo trata da dinâmica política que envolveu a produção das atualizações no currículo da rede municipal do Rio de Janeiro: o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), enfocando os fascículos específicos de “Mídia e Educação” e “Sala de Leitura”, pois estas publicações trouxeram discussões novas em relação ao original e foram produzidas pelo mesmo grupo (GT Mídia). Analisamos tais propostas a partir de uma concepção pós-estrutural do currículo, com base em Laclau (2005), ao se preocupar com o processo social de construção de formações discursivas negociadas continuamente, e em Ball (1992) com suas propostas metodológicas do ciclo contínuo de políticas. As análises permitiram perceber como o NCBM buscou se adequar às novas demandas sociais, mantendo então uma constante atualidade.

Palavras-chave: Currículo; Política; Multieducação.

O presente artigo tem o intuito de discutir a dinâmica que envolveu a produção das atualizações da proposta curricular que há mais de dez anos tem norteado o trabalho das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM). Iremos nos centrar na análise de dois fascículos específicos, “Mídia e Educação” e “Sala de Leitura”, cuja redação final ficou a cargo da Gerência de Mídia e Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Chama-nos atenção o fato destas publicações terem ocorrido após dez anos da publicação do NCBM e por ter trazido à tona discussões que até então não estavam explicitadas no documento original. Para melhor compreender o processo de produção destes fascículos de atualização, contamos ainda com depoimentos cedidos em entrevista com a redatora final dos dois documentos citados.

Estrutturamos este artigo da seguinte forma: primeiramente faremos uma breve apresentação do NCBM, articulando embates políticos e o processo desta construção curricular. Em sequência, buscaremos um maior entendimento em torno de formações discursivas provisórias, nos termos de Laclau (2005), entre diferentes discursos e demandas, que permitiram o diálogo e negociação entre as mesmas para que ocorresse a produção dos documentos.

^(*) Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada na 33ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010, como comunicação do GT Currículo. Esta versão foi revisada e passou por alterações para se adequar ao novo contexto político em que se encontra a cidade do Rio de Janeiro.

^(**) Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj).

^(***) Graduada em Pedagogia e História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj).

Por fim, analisaremos as duas produções textuais supracitadas, trazendo nosso entendimento do ciclo contínuo de políticas de Ball e colaboradores (1992) que nos ajuda a perceber que as formulações de tais documentos curriculares pressupõem três diferentes contextos profundamente articulados entre si: os contextos de influência, produção e prática. Paralelamente às discussões que pretendemos desenvolver, nossas concepções de currículo serão trazidas ao longo do artigo.

Vale ressaltar que, no ano de 2009, uma mudança de gestão no município do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), acarretou a substituição gradual do NCBM por “Cadernos Pedagógicos”, que até o presente momento vêm sendo utilizados. Contudo, entendemos que na prática, sentidos do documento anterior ainda permeiam os discursos dos docentes nas escolas.

MÚLTIPLOS OLHARES E CONCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO MULTIEDUCAÇÃO

Faremos a seguir um breve balanço de movimentos políticos que envolveram toda uma década na qual o NCBM esteve em vigor nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, que atualmente abarca mais de 1.060 escolas.

Dentro da primeira gestão do prefeito Cesar Maia (1993-1996), a então secretária municipal de educação, Regina de Assis, apresenta, após uma série de discussões, a proposta curricular que norteou e, a nosso ver, de certo modo ainda norteia, o trabalho de todas as escolas da rede: o Núcleo Curricular Básico Multieducação¹. O documento final foi encaminhado a toda rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro no ano de 1996, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (RIO DE JANEIRO. SME, 1996, p. 108) mediante uma tentativa de manter a unidade na diversidade.

Ao nos informarem sobre as diferentes versões da multieducação, Barreiros e Morgado (2002) explicam como a mesma foi se modificando ao longo de sua elaboração. A primeira proposta, de 1993, foi sendo submetida à apreciação do professorado, com a alegação da SME/RJ de que pretendia incorporar suas opiniões e reflexões. As autoras nos falam das diferentes versões (I, II, III e IV) que foram sistematizadas em 1996, quando foi lançado o bloco único resultante do trabalho de formulações e reformulações.

¹ O texto da multieducação e suas atualizações encontravam-se disponíveis integralmente no *site*: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php>>. Atualmente, tal publicação já não está mais acessível no *site*, devido à mudança de gestão.

No texto, é afirmada a feição democrática da proposta curricular, realizada a partir de um processo supostamente coletivo que envolveu o Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação, as Coordenadorias Regionais e os(as) professores(as) da rede. Contudo, corroborando com o que indica Tura (2000), essa participação na elaboração do documento não é algo do qual faziam parte todos(as) os(as) professores(as), e sim um grupo reduzido do quantitativo de docentes das escolas da rede. Há então que se atentar para as políticas curriculares que vão sendo elaboradas com o discurso de “política coletiva”, embora esse “coletivo” seja muito mais de caráter “consultivo”.

Após a sua distribuição, o NCBM começa a se consolidar e a afirmar que *a sala de aula é do tamanho do mundo*, concebendo a escola como ambiente que não era descolado de uma realidade social mais ampla. Com isso, as questões que se colocavam no mundo iriam repercutir nos diferentes espaços escolares, trazendo consigo uma heterogeneidade desafiadora. Indagava-se então sobre como a escola deveria se comportar “diante desta pluralidade de formas de expressão e de linguagens que caracterizam a sociedade atual”. (RIO DE JANEIRO. SME, 1996, p. 132).

O ano de 2001, além de ser o ano da retomada de Cesar Maia na prefeitura da cidade, é também o ano em que as atualizações do NCBM começam a ser pensadas. Essa constatação nos é válida pois não percebemos as decisões tomadas no âmbito educacional de forma descolada das dinâmicas políticas mais amplas. Sendo assim, o trabalho iniciado em 1993 teve sua continuidade em 2001, na medida em que a prefeitura e a SME/RJ voltaram a trabalhar de forma integrada².

Nesse sentido, com o intuito de consolidar a intenção em ser um documento de caráter dinâmico e atento às diferentes vozes que se faziam ecoar no campo educacional, foram realizados vários encontros da SME/RJ com a comunidade escolar e as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), fazendo com que se percebesse a necessidade de uma atualização do NCBM. Baseando-se em temáticas que foram emergindo durante os encontros, a SME/RJ realizou consultas sistemáticas em seus diferentes níveis de atuação, objetivando a atualização da proposta curricular. Nortearam a discussão os seguintes questionamentos: O que falta?; o que deveria ser aprofundado?; sugestões para a atualização da proposta. (Informações retiradas do site da SME³).

² A prefeitura do Rio de Janeiro esteve sob o governo de Cesar Maia no período de 1993-1996. Sua gestão foi interrompida pela de Luiz Paulo Conde (1997-2000). Em 2001, Cesar Maia volta a ocupar o cargo de prefeito, sendo reeleito em 2004 e ali se mantendo até 2008. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/arquivo/governantes.doc>. (Atualmente, tal publicação já não está mais acessível no *site*, devido à mudança de gestão).

³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. (Atualmente, tal publicação já não está mais acessível no *site*, devido à mudança de gestão). É válido ressaltar que o *site* da SME/RJ sofreu reformulações, e atualmente não disponibiliza mais o NCBM e nem suas atualizações para consulta *on-line*.

Uma dessas propostas de ouvir os diferentes grupos que merece destaque, pautada na noção de *representatividade*, foi a criação da Comissão de Professores, no ano de 2001. A dinâmica surgiu a partir da reunião da direção do E/DGED com todos(as) os(as) professores(as) regentes do primeiro ciclo de formação – 4.115 participantes, em vinte encontros, com o objetivo de ouvi-los e estabelecer uma relação dialógica e de parceria – nível central, intermediário e local. No primeiro semestre de 2003, o Departamento Geral de Educação realizou consultas sistemáticas nos diferentes níveis de atuação da SME (central, regional e local), objetivando a atualização do NCBM, a participação e expressão dos diferentes segmentos relacionados com o desenvolvimento da proposta curricular. Sendo assim, o objetivo explicitado era o de *instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro*⁴.

Tratava-se, portanto, de um documento que apresentava um discurso pautado no desenvolvimento de um trabalho de *qualidade*, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que trouxesse para dentro da escola a vida, o dia a dia, o mundo, segundo os dizeres do documento. Vale destacar que esse discurso – que se manteve fortemente presente até o final de 2008 – foi recebendo novas orientações a partir de 2009, quando se deu a mudança de gestão da prefeitura do Rio de Janeiro e, concomitantemente, da SME/RJ.

Considerando nossa leitura pós-estrutural do currículo como espaço-tempo de fronteira, onde sentidos e discursos múltiplos são negociados pelos sujeitos que são constituídos neste processo (MACEDO, 2008), compreendemos o NCBM enquanto um currículo cujos significados não se fixam, mas são ressignificados constantemente, a partir de inúmeras disputas hegemônicas. Entendemos que o mesmo pode ser também visto enquanto um sistema de significação cultural, o que implica “aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem”. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 202).

Em consonância com tal entendimento, Macedo (2006) nos auxilia ainda a pensar o currículo como algo que está sendo e não como algo que já foi, a partir de uma tarefa que envolve “buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes” (p. 104). Tal entendimento de currículo nos permite pensar numa relação de poder mais oblíqua e menos hierárquica (GARCÍA CANCLÍNI, 2006) que nos induz a pensar outra forma de agência. Esta outra forma de *agir sobre* implica questionar e desconstruir

⁴ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/sme/>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

para então ser possível construir algo novo em um processo intersubjetivo onde o agente negocia na contingência.

Nosso entendimento se situa então para além da prescrição, o que significa dizer que concebemos o currículo como um espaço de produção cultural, onde os contextos da prática e de produção – utilizando os termos de Ball e colaboradores (1992) –, fazem parte de um mesmo processo, ou seja, um espaço onde é possível produzir além de reproduzir. Essa perspectiva da dinamicidade do currículo produz relações de poder menos lineares, cuja hegemonia é sempre vista como provisória.

Nesse sentido, as teorizações de Laclau e Mouffe (2004) sobre articulação política nos auxiliam a pensar de forma contrária a busca de uma “verdade absoluta”, pois concordamos com os autores quando defendem a existência de uma hegemonia *agonística*, ou seja, uma luta temporária, contínua que está sempre visando a sua própria manutenção.

Foi a partir dessa concepção acerca de currículo e política que buscamos analisar a articulação que constituiu as produções curriculares que nos deteremos adiante, pois pensamos que no momento da construção do currículo existe uma fixação de sentidos contingente que vai se modificando a cada nova identificação.

AGÊNCIAS DO CURRÍCULO MULTIEDUCAÇÃO

Na proposta NCBM, buscava-se relacionar aquilo que os docentes traziam de suas experiências cotidianas através de uma articulação entre os denominados *princípios educativos*⁵ e *núcleos conceituais*⁶. Sendo assim, os conteúdos referentes a cada disciplina deveriam ser determinados de acordo com essa articulação que, conforme indicam os diferentes enfoques dos estudos de Moreira (2000) e Berino (2007), apresentavam um elevado grau de complexidade para se efetuarem na prática docente. Com essa perspectiva, no NCBM se apresenta uma série de diferentes discursos pedagógicos que se hibridizam. Contudo, entendemos que esse hibridismo – muitas vezes estimulado pelos grupos dominantes como estratégia de manter sua dominação – não anula as hierarquias e relações de força (GARCÍA CANCLÍNI, 2006).

Seguindo essa linha de raciocínio, discutimos as interpretações mais comuns sobre as políticas de currículo e trazemos Lopes (2004), que nos atenta para a predominância de duas matrizes teóricas nas pesquisas educacionais. Uma delas compreende as políticas curriculares como

⁵ Meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem.

⁶ Identidade, tempo, espaço e transformação.

algo que vem “de cima”, numa perspectiva Estadocêntrica de conceber o poder e a outra que entende as políticas como algo homogêneo que consegue aglutinar diversos interesses em conflito. Podemos então pensar que a ideia de um Estado central onipotente e de ação verticalizada já não se sustenta para entendermos as políticas curriculares atuais.

O modelo epistemológico supracitado que faz esta dicotomia é o que pensa o currículo como um documento elaborado pelas instâncias governamentais e que chega para ser posto na prática integralmente pelos docentes nas salas de aula. Tal reducionismo, a nosso ver, parece ocultar a complexa rede de relações que se imiscuem por entre ambas as esferas. Dessa forma, definimos currículo como uma produção cultural, onde todos os atores sociais encontram-se envolvidos em sua elaboração. Sendo assim, segundo Ball e colaboradores (1992), os sujeitos escolares também são formuladores de políticas, pois os textos curriculares são produzidos num processo, onde diversas representações são hibridizadas.

A esse respeito, a redatora final dos dois fascículos de atualização do NCBM que neste artigo trazemos, em entrevista, se contrapôs a essa visão estanque dos diferentes contextos que compõem a rede municipal de educação do Rio de Janeiro:

Tudo isso é a Secretaria... por isso que às vezes os professores dizem: “ah, vocês da Secretaria”, não... Nós da Secretaria, porque a Secretaria é tudo. Nós estamos no nível central, mas a gente é a Secretaria como vocês... porque senão cria uma... isso também é uma coisa histórica, né, o ranço que fica do “efeito cascata”. Então, ainda que você tenha a ideia de que daqui teoricamente saem as diretrizes para o trabalho, entre o que a gente fala ou escreve ou propõe daqui e o que acontece no cotidiano da escola, há um caminho.

Retomando o termo “efeito cascata” mencionado no trecho acima, defendemos uma lógica que perceba a conexão entre políticas e práticas, entre os saberes e os fazeres. Tentando escapar de um pensamento dicotômico, concebemos a prática não meramente como o espaço em que a política será implementada, mas como o *locus* que irá influenciar a produção de novas políticas ou de reinterpretção das já postas. Nesse caminho, as políticas curriculares enquanto documentos textuais vão agregando diferentes elementos a partir de seus sujeitos e de suas demandas.

A perspectiva de Ball e colaboradores (1992) nos ajuda a entender os processos políticos através de uma abordagem que considera a existência de três diferentes arenas de participação, que englobam os contextos de influência, produção e prática. Cabe ressaltar que na perspectiva do ciclo contínuo, as três esferas encontram-se profundamente interligadas e a relação entre elas não é hierárquica e nem linear. Vale ressaltar de início que Ball não propõe oferecer um referencial

teórico que isoladamente dê conta de explicar a complexidade das políticas. A proposta é, sobretudo, metodológica.

O contexto de influências está associado ao momento em que as decisões políticas são tomadas e os discursos são construídos. A atuação abarca, sobretudo, organismos internacionais, partidos políticos, o governo e redes sociais do poder legislativo. Os jogos de poder que se dão nessa arena são intensos e mobilizam acordos entre grupos com interesses diversos. Atrelado ao contexto de influências está o de produção do texto político, que se refere ao momento em que aquilo que se encontrava no plano das ideias será sintetizado para o acesso de um público com interesses mais gerais. Os textos podem demonstrar um caráter contraditório, que expressará justamente as discordâncias entre os grupos ali envolvidos.

Lopes e Macedo (2011b), ao reconhecerem os limites da abordagem do ciclo de políticas, identificam que embora Ball acentue a mesma importância conferida aos três contextos, acaba tendendo por priorizar em suas análises o contexto de influência. Mesmo considerando a relevância de tal crítica, entendemos que para nosso estudo, o modelo heurístico do autor apresenta-se como bastante produtivo.

Diretamente relacionado aos contextos anteriores, podemos indicar o contexto da prática, onde as políticas são recriadas e vivenciadas. O texto não se finaliza no momento de sua elaboração por ser contextualizado diferentemente de acordo com os locais de sua implementação. O ponto central reside na concepção de que as políticas não são meramente implementadas de forma mecânica. Para além disso, elas são (re)significadas ativamente, mediante as diversas intervenções dos sujeitos. O processo então é complexo, já que não há como se ter total controle sobre os modos pelos quais os textos serão apropriados.

É válido destacar que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, os textos são lidos, relidos e (re)contextualizados em relação ao tempo e ao local específico de sua produção, sendo assim interpretados como textos coletivos. Em consonância com essa ideia, a redatora dos fascículos de atualização assinalou:

[...] cada gestão traz a sua marca, seus projetos, sua identidade, então a rede, ela tem uma trajetória que os secretários vêm e vão, passam por ai, uns são da rede outros não são da rede enfim, mas estão naquele momento naquele período, a rede não a rede fica. E a rede é o somatório de todas essas marcas que são deixadas ao longo de cada trajetória, então ela é um grande caldeirão que pulsa né, ela vive porque todas as pessoas envolvidas nesse processo também pensam e repensam, criam e recriam... o movimento é constante!

Concordando com Lopes (2008), questionamos uma noção de política verticalizada, uma vez que não leva em consideração os conflitos e tensões existentes em todo o processo de construção e apropriação das políticas curriculares. Dentro dessa perspectiva, pensamos o NCBM enquanto um currículo que não se propõe prescritivo na medida em que busca reconhecer diferentes realidades e tenta dialogar com as mesmas.

Para dialogar com a perspectiva de política enquanto um ciclo contínuo, trazemos algumas contribuições de Ernesto Laclau (2004; 2005) que, embora trabalhe mais detidamente no campo da ciência política, auxilia-nos no entendimento do processo das políticas curriculares, no campo do discursivo e de embates políticos que envolvem relações de poder. Com o auxílio deste autor, entendemos política enquanto um espaço discursivo, (LACLAU; MOUFFE, 2004), um espaço que envolve o leitor como coprodutor, convidado a participar de forma ativa na interpretação de tal texto.

Ainda segundo Laclau (2005), dentro da dimensão do político, (onde é permitida a existência de antagonismos, consensos conflituosos, relação entre adversários e decisões contingentes), é necessário um fechamento momentâneo e provisório de particularidades – a chamada cadeia de equivalências – para que haja diálogo e negociação entre diferentes demandas. É nesse sentido que o autor defende um fechamento contingente das articulações. Sendo assim, pensamos que a construção curricular se estrutura em torno de uma semelhança que equivale às diferenças, ou seja, uma totalidade que é assumida como universalidade dentro de uma cadeia equivalencial não fixa.

Essa estrutura descentrada, mencionada acima, se constrói a todo o momento, pela própria ação e posição do sujeito e de suas demandas. No momento das decisões e ações, esse sujeito se constitui como tal, pois são decisões tomadas nos momentos de identificação contingentes e articulações momentâneas pelas quais o sujeito passa. Estudos de Mendonça (2007), baseados nas propostas de Laclau, sinalizam ainda, que a hegemonia é algo que se dá quando “uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplas identidades” (p. 251).

Ao considerarmos política enquanto algo que se reconfigura a todo o momento, percebemos um caráter hegemônico, ainda que “agonístico”, do NCBM, pois o mesmo se manteve em vigor desde 1996, possuindo uma característica de inacabamento, ao se (re)atualizar constantemente. Em 2009, mesmo com a mudança de gestão na SME/RJ e a publicação de novos documentos, percebemos que sentidos dos temas “Sala de Leitura” e “Mídia e Educação” permaneceram com as orientações dos documentos de atualização da gestão anterior, pois até então não foram produzidos

documentos novos. Contudo, é interessante mencionar que a nova gestão permaneceu investindo nessas áreas, com o diferencial de apresentar projetos distintos para cada uma, e não mais entrecruzando mídia e leitura.

Agora há a compreensão hoje de uma forma diferente do que havia anteriormente, porque antes isso tudo era um grande caldeirão e essas coisas vinham juntas. Você não tinha um foco único estabelecido, você tinha a questão da leitura como um todo e hoje esses focos estão mais delimitados. Talvez essa seja a principal nuance que a gente pode perceber nessa trajetória aí de trabalho e nas diferentes gestões que a gente tem. (Trecho de um dos depoimentos da redatora dos dois fascículos e responsável pela Gerência de Mídia e Educação, concedido após a mudança de gestão).

CONTINGÊNCIAS DE UM CURRÍCULO E SEUS FASCÍCULOS DE ATUALIZAÇÃO

Em 2001 teve início o trabalho do GT Mídia da SME/RJ⁷, onde se deu o encontro de múltiplas vozes (comunidades escolares, CREs e a própria SME/RJ), uma arena de disputa e negociação de sentidos, trazidos dos contextos da prática e da produção – nos termos de Ball e colaboradores (1992) – foi estabelecida com o objetivo de elencar temas prioritários que fariam parte das atualizações “Mídia e Educação” e “Sala de Leitura”. Os atores sociais envolvidos nesse processo trouxeram diferentes entendimentos a respeito de mídia e leitura, para redigir os documentos textuais, estabelecendo então um consenso, ainda que conflituoso (LACLAU, 2005).

Neste artigo, centramo-nos na análise destes dois fascículos específicos, pelo fato de apresentarem temáticas que ainda não haviam sido aprofundadas no documento original. No contexto da SME/RJ, a Gerência de Mídia e Educação foi então responsável pela produção dos fascículos de atualização da multieducação, concernentes às duas temáticas citadas. Ambos os fascículos foram produzidos pelo mesmo grupo de trabalho, o GT Mídia da SME/RJ.

Conforme indicou a responsável pela Gerência de Mídia e Educação, o GT ou Grupo de Trabalho era um espaço de negociação, uma metodologia de trabalho utilizada pela Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ com o objetivo de ser um espaço de estudo, planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido. Ela enfatizou que a maior preocupação era o desenvolvimento de uma proposta coletivamente. É interessante ressaltar que os professores que participavam do GT eram colocados na posição de mediadores entre a Secretaria e as escolas, o que no discurso da SME/RJ

⁷ Com o intuito de propor uma política de trabalho de forma coletiva, o GT reunia professores de Sala de Leitura, um representante de cada uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e representantes da própria Gerência de Mídia da SME/RJ.

era uma tentativa de fazer com que os demais docentes também se inteirassem do processo de produção das políticas que estavam sendo formuladas.

Essa dinâmica que levou o GT a elaborar as atualizações, dez anos depois da publicação do documento original, exemplifica a concepção de currículo já defendida, como algo em constante modificação, possibilitando se inventar e reinventar a partir de discussões que vão sendo negociadas por diferentes demandas, fruto de uma sociedade em constante transformação.

Interpretamos as contínuas atualizações do NCBM enquanto uma forma de manutenção de sua dinâmica. Revendo alguns de seus conceitos e trazendo novos discursos, o documento passa a abarcar novas demandas e a falar a um maior número de destinatários. Diante de uma sociedade cada vez mais complexa, a escola tem buscado acompanhar o ritmo intenso de mudanças que caracterizam a atual etapa de globalização em que nos inserimos. Se o documento original já falava em uma “*sala de aula do tamanho do mundo*”, as atualizações estavam justamente preocupadas em como lidar com esse mundo tão repleto de complexidades dentro da sala de aula.

Ao se referir especificamente às atualizações do NCBM que versavam sobre “Mídia e Educação” e “Sala de Leitura”, a redatora final dos documentos esclareceu essa preocupação em fazer com que o currículo da rede municipal acompanhasse essas discussões mais amplas:

E no caso do currículo, foi um avanço, porque foi o contrário, não existia nada escrito explicitamente sobre sala de leitura dentro do currículo da rede. Mesmo a multieducação em 1996, ela fala de múltiplas linguagens, cita-se esse trabalho na escola, mas não se explicita a existência da sala de leitura. Então, em 2001, quando a gente começa a fazer esse movimento e vai publicar os fascículos em 2006, há um avanço, porque pela primeira vez a gente conseguiu introduzir no currículo a questão da sala de leitura de forma conceitual: o que é o trabalho, quais são os pressupostos, quais as diretrizes metodológicas, os principais eixos que norteiam a proposta, né, que também foi uma primeira publicação, e agora se houver continuidade, haverá uma segunda publicação com o cotidiano das salas de leitura.

Em 2006, foram publicados fascículos de atualização sobre diferentes disciplinas e temáticas do documento original NCBM. Tais fascículos encontram-se divididos em: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula⁸”. A primeira série de fascículos buscou discussões de cunho mais teórico, com alguns pressupostos que apontam para o entendimento da Secretaria sobre as

⁸ Cabe ressaltar que até então estes fascículos analisados foram publicados somente na primeira série: “Temas em Debate”.

temáticas em questão. Já a segunda série foi pensada de forma a apresentar experiências mais práticas dentro desse tema para discutir com os professores.

A seguir, abordamos articuladamente a análise dos fascículos de “Mídia e Educação” e “Sala de Leitura”, muito em função de apresentarem uma concepção de leitura bastante semelhante, que foi formulada conjuntamente pelo GT Mídia da SME/RJ. Tal concepção encontra-se afinada com as perspectivas propostas por Lajolo e Zilberman (2009), quando se referem à ideia sugerida por Paulo Freire (1983), de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Até o ano de 2008, as salas de leitura do município do Rio de Janeiro se distinguiram por serem espaços privilegiados que congregam a utilização de múltiplas linguagens, de acordo com o que está proposto no próprio NCBM. A proposta curricular já reconhecia que:

Ao ler um livro, ao ver um filme, ao assistir a uma peça teatral, ao ver uma exposição de quadros, de esculturas, nossos alunos estarão desenvolvendo a verdadeira leitura. O sujeito dá sentido à imagem que está vendo a partir dos seus subtextos inscritos pela vida⁹.

Ao diferenciar as salas das tradicionais bibliotecas, o fascículo de “Sala de Leitura” faz referência às especificidades do(a) profissional que ali atuava, na articulação do trabalho de promoção da leitura com toda a escola. Eram professores regentes, com experiência pedagógica e que participavam de cursos e capacitações para desenvolver projetos voltados para a “leitura de mundo” à qual já se referia Paulo Freire, mas agora numa perspectiva atenta à nova realidade da convergência de mídias.

O funcionamento das salas, que também era visto como um espaço importante no fascículo de “Mídia e Educação”, recebia grande ênfase pelo trabalho da SME/RJ, quando pensava a ideia de uma “cidadania leitora”, a ser desenvolvida a partir de projetos que incorporassem o “uso e a produção de diferentes mídias e suas respectivas linguagens” (RIO DE JANEIRO. SME, 2007b, p. 22).

Ambos os fascículos apresentam o trabalho das salas de leitura numa perspectiva bem mais ampla do que um espaço que lide unicamente com livros e textos literários. A SME/RJ buscava compor um acervo que contemplasse o uso de diferentes linguagens, que não somente livros e textos literários – vistos como a matéria-prima de trabalho –, mas também outros materiais como computadores, DVDs, vídeos, CDs, mapas, jornais e revistas. Esse ponto é abordado pelos dois fascículos, quando se destaca o que Martín-Barbero e Rey (2004) definem como a “mudança de

⁹ Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/cime/index.html>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

protocolos de leitura” (RIO DE JANEIRO. SME, 2007a, p. 15), o que acarretaria um novo tipo de letramento propiciado pelo advento da cibercultura.

O que se insere nesta abrangência do conceito de leitura é um movimento que busca estar em consonância com o perfil do leitor contemporâneo, que não lê somente textos, mas também hipertextos, imagens e sons, em diversos suportes textuais. As discussões teóricas têm caminhado nesses rumos, influenciando a visão de leitura e de leitor que norteiam as perspectivas da SME/RJ. No *site* da Secretaria Municipal, podemos perceber como a questão das mídias tem produzido ecos que acabam delineando novas práticas. O texto que estava inserido no *site* apresentava a sala de leitura enquanto

espaços privilegiados de desenvolvimento de práticas voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor na *perspectiva da leitura de mundo e para a instalação de estruturas, tecnologias e metodologias mídia-educativas*. A sala de leitura é um convite à leitura do rádio, do jornal, da TV, do computador, entendendo o exercício da leitura e da produção textual como práticas que se dão dentro e fora da escola. (Grifo nosso).

Tratam-se de documentos muito bem-estruturados e embasados teoricamente em autores contemporâneos e relevantes na área da leitura e da mídia, que representam bem a ideia do “discurso competente” (BERINO, 2007). São autores de considerável repercussão no âmbito acadêmico, como Paulo Freire, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Ezequiel Theodoro da Silva, mais voltados para a perspectiva da leitura e da escrita; o teórico do campo dos Estudos Culturais Jesús Martín-Barbero; Pierre Lévy, que tem pensado nas relações entre tecnologia e ciberespaço; Roger Silverstone, dentre outros. Os autores citados são reconhecidamente “autorizados” a se expressarem dentro de sua área de competência, produzindo maior legitimidade ao documento junto ao público leitor e dando suporte ao que ali está dito.

Diante do que Lajolo e Zilberman (2009) identificam como a emergência da “era da informação” (p. 17), o desafio que se coloca para a escola é sobre como lidar com essa pluralidade de textos e hipertextos, considerando o que a SME/RJ entende como uma “dimensão mídia” (RIO DE JANEIRO. SME/RJ, 2007b, p. 19). O que está em pauta é a noção da formação de um leitor que saiba transitar entre as diferentes linguagens que circulam em sociedade. A escola precisava dar conta dessa formação de um leitor/escritor crítico, pronto a “interagir com os diferentes tipos de texto e suportes textuais” (RIO DE JANEIRO. SME, 2007b, p. 15).

Esse movimento de atualização dos discursos, muito em virtude das necessidades que estavam postas naquele momento, e que resultaram nos fascículos de atualização expostos

anteriormente, nos apresentam o movimento constante de construção e reconstrução de um documento, que mesmo que estivesse em vigor desde 1996, ainda passava por disputas e negociações, diálogos que permitiram que alguns discursos fossem legitimados e outros não.

Atualmente, o que podemos constatar em termos de movimentos políticos mais abrangentes são as novas orientações e concepções de que vão sendo propostas pela SME/RJ a partir da nova gestão iniciada em 2009. A sequência de fascículos da série “Multieducação na sala de aula”, que em 2008 estava pronta para ser editada, acabou sendo suspensa, do mesmo modo como o próprio currículo multieducação, que já vem sendo reformulado pela nova gestão da SME/RJ.

CONSIDERAÇÕES CONTIN[A]GENCIAIS...

No que se refere à interface entre “Mídia e Educação” e “Salas de Leitura” na nova gestão da SME/RJ, alguns projetos e propostas nos indicam pistas de como será o desvelar do trabalho. Segundo as reflexões trazidas por Martín-Barbero (2004):

Por mais escandaloso que pareça, é um fato cultural incontornável que as maiorias da América Latina estão se incorporando à, e se apropriando da modernidade sem deixar sua cultura oral, isto é, não por meio do livro, senão a partir dos gêneros e das narrativas, das linguagens e dos saberes, da indústria e da experiência audiovisual. (p. 47).

Martín-Barbero (2004) já havia feito o alerta de que uma grande maioria da América Latina estava se apropriando da cultura audiovisual antes mesmo de ter se apropriado dos livros e materiais impressos. Nesse contexto atual dos novos projetos da nova Secretaria de Educação, podemos entender que as políticas educacionais estariam mudando de rumos? De uma década de 1990 em que tanto se incentivou o uso das novas tecnologias nas escolas, estaríamos agora presenciando um momento de retomada aos livros como foco central? Pelo menos no que se refere ao município do Rio de Janeiro, o *site* da Multirio nos fornece algumas pistas sobre o projeto da SME/RJ proposto em 2009: “Rio, uma cidade de leitores”:

O projeto [...] pretende incentivar o hábito da leitura em toda a população carioca, também considera as escolas como seu principal foco de atuação. Segundo a gerente do projeto na SME, Simone Monteiro, as 1.062 salas de leitura, sendo trinta delas salas de leitura polo, espalhadas pela rede serão as principais articuladoras desse trabalho. “As orientações para o trabalho em sala de leitura do currículo

multieducação estão sendo atualizadas pelo Rio, uma cidade de leitores”, diz Simone¹⁰.

Ainda na mesma matéria, ao tratar da integração das novas tecnologias com a leitura de livros impressos, existem propostas e previsões que apontam para um futuro que agregue ambos os elementos:

O secretário-executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), José Castilho Marques Neto se mostra otimista em relação às novas mídias, como a internet. Embora em um primeiro momento elas pareçam contribuir mais para o desestímulo à leitura, o secretário-executivo do PNLL aposta em um futuro mais harmonioso. “Parece que a corrida do dia a dia nos faz fugir da literatura e da individualidade do ato de ler, mas não devemos nos opor às tecnologias. Trata-se de compreender que existem novas linguagens, novas formas de leitura e isso vai criar um novo tipo de leitor. Se juntarmos a leitura tradicional à leitura no computador e no celular, tenho a impressão de que estamos lendo mais do que nunca. Ela é a base da informação no mundo contemporâneo, está muito presente, e não se vive sem ela. Acredito que a virtualidade textual vai nos trazer boas surpresas”, prevê.

Até o presente momento, ainda não obtivemos notícias de algum novo documento oriundo da SME/RJ que venha a substituir ou a se somar aos fascículos de atualização aqui analisados, embora ambos os temas não tenham deixado de ser tratados. Com o término do trabalho do GT Mídia, observamos que projetos têm sido divulgados e difundidos na rede, muitas vezes por instituições privadas (por exemplo, a parceria feita com a Fundação Roberto Marinho) e/ou organismos dos mais diversos (como a Fundação Ayrton Senna, que apresentou para a rede do Rio de Janeiro seus projetos de realfabetização para alunos(as) com distorção série/idade).

Ao entendermos o NCBM, a partir do ciclo contínuo de políticas de Ball, percebemos que o espaço da prática pedagógica não é unicamente o local onde são implementadas as políticas curriculares, mas também onde podem ser ressignificadas e de onde podem surgir muitas das demandas que irão influenciar o contexto de produção. No caso analisado, a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação fez com que as escolas tivessem de lidar com um novo perfil de leitor, novos suportes textuais e, conseqüentemente, reavaliar suas práticas. Como o exemplo do espaço do GT Mídia da SME/RJ, demandas oriundas do contexto da prática participavam na produção de políticas curriculares, e vice-versa.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/portal/area>>. Acesso em: 02 set. 2009. Área do site: “Conceito e Ação”.

Essa percepção de continuidade do ciclo de Ball auxilia nosso entendimento de currículo sem um fechamento definitivo. Ao entender o NCBM no campo discursivo, reconhecemos que tal proposta nos permite possibilidades inúmeras de leituras, interpretações e agências. Sendo assim, percebemos, conforme Laclau, a impossibilidade de um fechamento permanente da mesma, mas sim uma fixação momentânea de sentidos específicos. Pensamos o currículo enquanto enunciação cultural no sentido de produzir tal texto e o (re)significar em diferentes contextos, ou seja, um currículo que traz partilhamentos históricos, ao mesmo tempo em que permite a criação de algo novo. Trata-se de um currículo elaborado em uma produção que envolve o Estado articulado com as micropolíticas de cada escola.

Com base nas análises dos fascículos de atualização do NCBM, podemos perceber o quanto o currículo da rede municipal buscou se adequar às novas demandas da sociedade global, e com isso manter sua constante atualidade. Novos documentos foram (e vão) sendo elaborados de modo a contemplar não só as discussões teóricas, mas também as diferentes demandas políticas que provisoriamente se encontrarem vigentes. Percebemos assim as políticas curriculares como algo que se fecha momentaneamente, possibilitando criações e recriações. A partir de algumas articulações que Laclau e Ball nos propõem, pensamos um *currículo outro* que permita construções para além do que já está posto nos documentos.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; GOLD, A.; BOWE, R. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BARREIROS, Débora; MORGADO, Vânia. Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre a *multieducação*. In: OLIVEIRA, Inês B.; SGARBI, Paulo. (Orgs.). *Redes culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BERINO, Aristóteles de Paula. *Economia política da diferença*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GARCÍA CANCLÍNI, N. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: _____. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006. p. 283-350.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: MOUFFE, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei às telas do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-76.
- _____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.
- _____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e sociedade*, Campinas: Cedes, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença: o que está em pauta em nossas políticas educacionais? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, p. 327 – 356, 2006.

_____. *Currículo, cultura e diferença: o caso da multieducação com ênfase nas ciências*. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

MENDONÇA, Daniel. *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann – Pós-fundamentalismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

Documentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Fascículo de Atualização da Multieducação de Sala de Leitura*. Rio de Janeiro, 2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Fascículo de Atualização da Multieducação de Mídia e Educação*. Rio de Janeiro, 2007b.

POLITICAL ARTICULATIONS OF A CURRICULUM

ABSTRACT

This study addresses the political dynamics involved in the production of curriculum updates for the Rio de Janeiro municipal school network: the multi-Education Core Primary Curriculum (NCBM), examining specific issues of two publications focused on media and education (*Mídia e Educação*) and reading rooms (*Sala de Leitura*), ushering in new discussions in terms of the original and produced by the same group (GT Media). These proposals are analyzed on the basis of a post-structural concept of the curriculum, based on Laclau (2005) with concern over the social construction process of discursive training under constant negotiation, and Ball (1992) with methodological proposals for ongoing policy cycles. These analyses show how the NCBM strove to adapt to new social demands, thus remaining constantly updated.

Keywords: Curriculum; Policy; Multi-education.

Recebido em fevereiro de 2012

Aprovado em fevereiro de 2012