



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

Danielle dos Santos Matheus

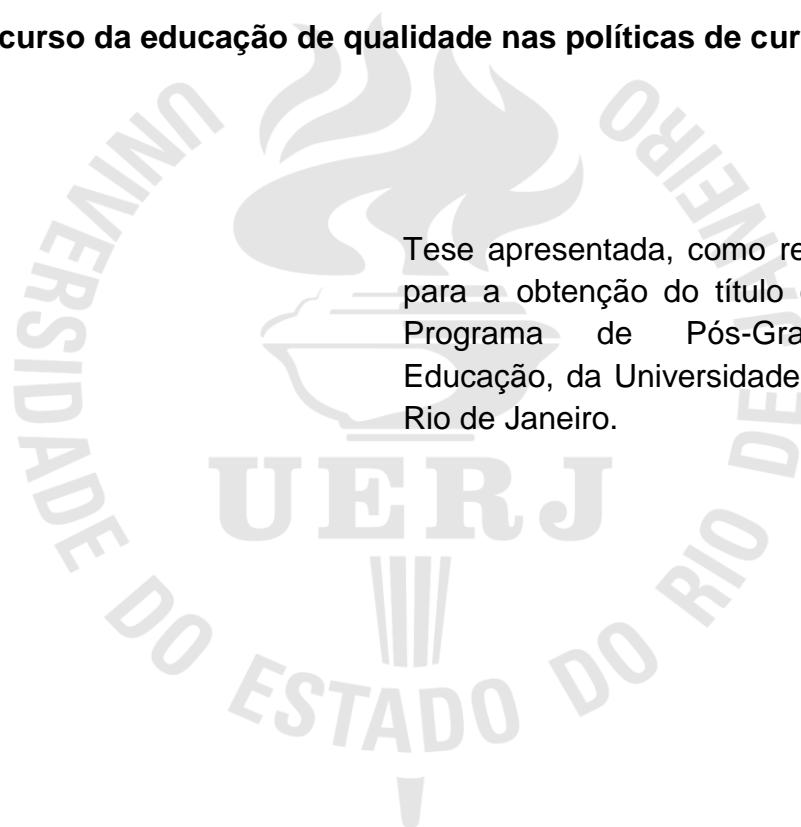
**O discurso da educação de qualidade  
nas políticas de currículo**

Rio de Janeiro  
2013

Danielle dos Santos Matheus

**O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro  
2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M426 Matheus, Danielle dos Santos.  
O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo /  
Danielle dos Santos Matheus. – 2013.  
217 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Currículos – Avaliação – Teses. 2. Educação e Estado – Teses.  
3. Teoria do discurso – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.  
Título.

es CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

---

Assinatura

---

Data

Danielle dos Santos Matheus

**O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 04 de novembro de 2013.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Ribeiro Casimiro Lopes  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria Granja Shepherd  
Faculdade de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Teresa Gabriel Anhorn  
Faculdade de Educação - UFRJ

---

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira  
Faculdade de Educação - UFPE

Rio de Janeiro  
2013

## DEDICATÓRIA

À minha família, por todo amor, dedicação e exemplo de luta e determinação e,  
agora, à minha filha, que está em meu ventre.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus amados pais, Rosangela e Paulo Roberto, pelo amor e pela dedicação com que cuidaram da minha vida escolar na infância e pelos incentivos constantes.

À minha saudosa avó, Lucília (*in memoriam*), pelo exemplo de garra e determinação que foi para mim e pelo amor incondicional.

Ao meu amado marido, João Miguel, por sempre acreditar no meu potencial acadêmico, por me ajudar a prosseguir nos momentos em que o fôlego me faltava e pelo amor e ternura com que alimenta a nossa relação.

À minha irmã, Paula, e ao meu cunhado, Marcelo, pelo carinho e generosidade com que me receberam em sua casa no período em que produzi parte desta tese.

À minha querida tia Darclea, por sempre dizer que olhava para o futuro e me via como Doutora.

À Alice Lopes, pela excelente orientação e pelo exemplo de professora que é pra mim!

Às professoras, Carmem Gabriel, Elizabeth Macedo e Tânia Shepherd, pelas contribuições ao trabalho no exame de qualificação.

À professora Tânia Shepherd, pela gentileza com que me recebeu nas aulas da disciplina “Linguística de Corpus”, na Faculdade de Letras da UERJ, e por suas preciosas orientações sobre o uso do programa *WordSmith*.

Ao bolsista Felipe, pela generosa ajuda quanto ao uso do programa *WordSmith*.

Aos meus amigos queridos por vibrarem comigo a cada conquista.

Às queridas amigas Adriane e Fabiana, por estarem mais próximas suportando minha ansiedade por terminar o doutorado e, principalmente pelo amor e amizade que têm por mim.

Ao grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Cultura”, pelas proveitosas reuniões que tivemos ao longo do Mestrado e do Doutorado e, em especial, à Nathália e à Clarissa, pela amizade que conseguimos construir para além da vida acadêmica.

Às Diretoras da Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II, Adriane, Angela e Lourdes, por terem se posicionado firmemente a favor da concessão da minha licença para estudo.

Ao Colégio Pedro II, pela redução de carga horária de trabalho concedida durante os três primeiros anos do curso e pela licença integral concedida durante oito meses.

## RESUMO

MATHEUS, Danielle dos Santos. *O discurso da educação de qualidade na políticas de currículo*. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa analisa o discurso de educação de qualidade nas políticas curriculares para a Educação Básica forjadas no Brasil, no período compreendido entre 2003 e 2011, na vigência do governo de Luís Inácio Lula da Silva e no início do governo Dilma Roussef, procurando entender os nexos estabelecidos entre currículo e qualidade. Para tanto, é investigado o contexto de produção dos textos da referida política – o Ministério da Educação (MEC), por meio da leitura de cinquenta e sete documentos assinados e/ou encomendados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os quais constituíram um *corpus* de estudo para esta pesquisa. Tal leitura tem como ferramenta de entrada e organização dos textos o programa computacional *WordSmith Tools* (versão 5), a partir do qual foi possível focar em significantes identificados como condutores dos sentidos de qualidade. A análise desse *corpus* de estudo é relacionada ainda aos programas de governo divulgados pelo Partido dos Trabalhadores na ocasião das campanhas eleitorais de 2002, 2006 e 2010, com vistas a uma maior compreensão do contexto político partidário ao qual a política curricular se conecta. A pesquisa se fundamenta na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, articulada às teorias do currículo produzidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo e à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. Com essa filiação teórica entende-se as políticas de currículo como produção cultural discursiva em múltiplos contextos, marcada pela contingência do social. A tese apresentada é a de que, na política Lula/Dilma, o significante *educação de qualidade* é tendencialmente vazio, representando, no que se refere ao currículo, tanto demandas por um ensino voltado para a distribuição igualitária do conhecimento, visto como possibilidade de promover a justiça social, quanto demandas por um ensino voltado para resultados estipulados e mensurados por meio de sistemas de avaliação nacional que atestam sua eficiência e que representam o discurso da *qualidade que se pretende total*, segundo o qual a educação é um investimento que precisa dar retornos. A equivalência entre demandas, aparentemente, antagônicas, é possibilitada pelo vínculo que o significante *qualidade* estabelece com a demanda por justiça social, ao ser adjetivado como social, dando origem ao discurso da qualidade social. A política de qualidade social da educação, portanto, constrói um discurso de promoção da justiça social por meio do currículo comum e da centralidade do conhecimento (verificável), lançando mão do vocabulário das perspectivas críticas e ao mesmo tempo utilizando-se de ações das perspectivas instrumentais, que reduz o currículo às dimensões instrucionais. São, portanto, duas cadeias de equivalência em disputa no cenário educacional: a cadeia da *qualidade social*, representada pelo projeto de poder Lula/Dilma, que se justifica pela demanda da justiça social e opera a ressignificação das lógicas da centralização curricular e suas formas de avaliar, e a cadeia da *qualidade que se pretende total*, representada pelo projeto de poder FHC, que condiciona a educação às demandas de produtividade do mercado.

Palavras-chave: Currículo. Política de Currículo. Educação de Qualidade. Teoria do Discurso. Conhecimento. *Corpus* Digitalizado.



## ABSTRACT

MATHEUS, Danielle dos Santos. *The quality of education discourse in the curricular policies*. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The present research analyzed the quality of education discourse in the Brazilian Elementary Education curricular policies between 2003 and 2011 under the Luiz Inacio Lula da Silva and the beginning of Dilma Roussef's administrations, while trying to establish links between curriculum and quality. Therefore, the context of policy text production: Ministério da Educação (MEC) - is investigated by reading fifty-seven documents signed and/or ordered by the Secretaria de Educação Básica (SEB), Conselho Nacional de Educação (CNE) and Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), which became the *corpus* of study for this research. The documents were entered and organized using the software *WordSmith Tools* (version 5), which allowed us to focus on signifiers identified as conductors of meanings of quality. This *corpus* of study was also analyzed with respect to the Partido dos Trabalhadores administration's programs announced during the electoral campaigns of 2002, 2006 and 2010, in order to better understand the political party context to which the curricular policies are connected. This research is based on the Theory of Discourse by Ernesto Laclau, linked to the curricular theories produced by Alice Lopes and Elizabeth Macedo and the policy cycle approach by Stephen Ball and collaborators. According to this theoretical background, the curricular policies are treated as a discursive cultural product in multiple contexts, defined by the social contingencies. The thesis presented is that the *quality of education* signifier for the curriculum is empty for the administrations of Lula/ Dilma; therefore it represents demands for both teaching as a way of equally sharing knowledge and promoting social justice, as well as demands for teaching to expected results measured by national evaluation systems that attest efficacy and represent the pretense total quality discourse, which views education as an investment that needs to provide returns. The quality signifier and its link with the demands for social justice allows for the equivalency between seemingly opposite demands, since the descriptor "social" originates the social quality discourse. The education social quality policy builds a discourse that promotes social justice via a communal curriculum and centralization of knowledge (verifiable), while at the same time utilizing the critical perspectives vocabulary and instrumental perspective actions, which reduce the curriculum to instructional dimensions. These are two competing chains of equivalences in the educational scene: the *social quality* chain, represented by the Lula/ Dilma administrations, which is justified by the demands for social justice and operates the re-signification of the curricular centralization and its evaluation styles and the *pretense total quality* chain, represented by the FHC administration, which conditions education to the market demands of productivity.

Key words: Curriculum. Curricular Policies. Quality Education. Discourse Theory. Knowledge. Digital *Corpus*.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	<i>Subcorpus</i> 1 (textos curriculares).....	53
Quadro 2 –	<i>Subcorpus</i> 2 (textos sobre qualidade) .....	55
Quadro 3 –	<i>Subcorpus</i> 3 (textos sobre avaliação) .....	55
Quadro 4 –	<i>Subcorpus</i> 4 (textos sobre educação geral) .....	56
Quadro 5 –	Blocos de colocados de qualidade.....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela do <i>WordSmith</i> , na função <i>Plot</i> , gerada a partir da busca da palavra <i>qualidade</i> no <i>corpus</i> de estudo.....	66
Figura 2 – Tela do <i>WordSmith</i> mostrando os <i>clusters</i> de três palavras no <i>corpus</i> de estudo.....	69
Figura 3 – Tela do <i>WordSmith</i> mostrando a lista de concordância do significante <i>educação de qualidade</i> no <i>corpus</i> de estudo.....	70
Figura 4 – Tela do <i>WordSmith</i> mostrando a lista de concordância do significante <i>qualidade da educação</i> no <i>corpus</i> de estudo.....	71
Figura 5 – Tela do <i>WordSmith</i> , na função <i>Plot</i> , gerada a partir da busca do significante <i>qualidade social</i> no <i>corpus</i> de estudo.....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dados numéricos sobre o <i>corpus</i> de estudo extraídos a partir da função <i>Plot</i> do programa <i>WordSmith</i> .....	67
Tabela 2 –	Frequência do significante <i>qualidade social</i> nos textos que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	96

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE DISCURSOS: O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	20
1.1	<b>Implicações teórico-metodológicas da abordagem do ciclo de políticas e da teoria do discurso para a pesquisa</b> .....	46
1.2	<b>Os caminhos da leitura e análise do <i>corpus</i> de estudo</b> .....	52
2	<b>O DISCURSO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</b> .....	66
2.1	<b>O <i>corpus</i> de estudo e a constituição de sentidos de qualidade na educação</b> .....	72
2.2	<b>O <i>corpus</i> de estudo e a construção de um conceito/concepção de qualidade na educação</b> .....	79
2.3	<b>O <i>corpus</i> de estudo e a defesa da educação de qualidade social</b> ....	88
2.4	<b>O <i>corpus</i> de estudo e a relação entre currículo e avaliação da qualidade</b> .....	96
2.5	<b>O discurso de qualidade na educação e as articulações políticas</b> ...	106
3	<b>CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</b> .....	119
3.1	<b>A significação de currículo</b> .....	120
3.1.1	<u>Cultura e o currículo de qualidade</u> .....	129
3.1.2	<u>Conhecimento e o currículo de qualidade</u> .....	132
3.2	<b>A organização do currículo de qualidade</b> .....	145
3.2.1	<u>Conhecimento e cultura na Base Nacional e na Parte Diversificada</u> .....	147
3.2.2	<u>A educação de qualidade e o discurso de integração curricular</u> .....	154
3.3	<b>Demandas curriculares e o antagonismo da educação de qualidade</b> .....	163
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	169
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	180
	<b>ANEXO A – Lista de palavras do <i>corpus</i> de estudo</b> .....	190
	<b>ANEXO B – Lista de palavras-chave do <i>corpus</i> de estudo</b> .....	198
	<b>ANEXO C – Lista de colocados da palavra qualidade no <i>corpus</i> de estudo</b> .....	202

<b>ANEXO D</b> – Lista de palavras do <i>subcorpus</i> 1.....	208
<b>ANEXO E</b> – Lista de palavras-chave do <i>subcorpus</i> 1.....	214

## INTRODUÇÃO

As propostas referentes à educação construídas pelas candidaturas petistas à presidência da república, em 2002, 2006 e 2010, foram apresentadas à sociedade brasileira como um contraponto às políticas dos governos anteriores, sobretudo o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC): “É exatamente a prática da construção coletiva que nos tem diferenciado de outros governos, especialmente do atual governo federal e de seus conceitos utilitaristas” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p. 9). O governo FHC foi apontado pelo projeto petista de educação como tendo sido incapaz de universalizar a educação com qualidade e a proposta apresentada já no Plano de Governo de Lula, em 2002, era a de construir uma política educacional democrática como, o que consideramos analiticamente, um corte antagônico ao projeto neoliberal do Outro.

Instaura-se, assim, um embate entre projetos societários onde os nomes Lula/Dilma, FHC, PT e PSDB apenas representam tais projetos e não designam por si só as pessoas e partidos a eles relacionados. Nesta tese, nomeio esses projetos educacionais, no que se refere à qualidade da educação, como *qualidade social*, representado pela política fomentada pelos governos Lula e Dilma, e como *qualidade que se pretende total*, representado pela política produzida no âmbito do Governo FHC. Não há intenção, portanto, de reduzir as políticas produzidas nos períodos dos governos supracitados aos seus governantes entendidos como atores sociais isolados e autônomos. Tampouco interessa relacionar tais projetos educacionais aos períodos em que seus representantes estiveram ocupando a presidência do Brasil. Os projetos societários representados por Lula/Dilma e FHC são concomitantes a ambos os governos e extrapolam seus períodos no Poder Executivo.

Durante o governo FHC, se constituiu um projeto de centralidade curricular marcado por ações amplamente criticadas por curriculistas e teóricos<sup>1</sup> brasileiros por serem identificadas como neoliberais: instituição de parâmetros curriculares nacionais, programas de avaliação de livros didáticos, sistemas nacionais de avaliação, dentre outras. Grandes expectativas foram construídas pelos setores de

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, Moreira (1995, 1996, 1997), Silva & Gentili (1996, 1997).

esquerda em relação às mudanças que o Governo Lula poderia operar no quadro educacional instaurado pelo governo do PSDB.

No entanto, no que se refere às políticas de currículo do período Lula/Dilma<sup>2</sup>, os mecanismos de centralização do poder foram referendados e reforçados por meio de propostas de currículo único<sup>3</sup> e da intensificação da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para acesso ao ensino superior, apenas para citar alguns exemplos. Nesse contexto de centralização, a profusão de exames nacionais deu origem a um processo de valorização de rankings das escolas e redes de ensino, o qual tem tido grande eco na sociedade brasileira, inclusive por meio da mídia, sem que pronunciamentos do governo sejam feitos no sentido de dirimir os efeitos da competitividade que se instaura.

Temos o que considero a hegemonização de um projeto de dupla centralidade curricular. Este discurso, tanto no governo FHC, quanto nos governos Lula e Dilma, considerou/considera o currículo como central à garantia da qualidade, bem como centralizou/centraliza os esforços por qualidade na definição de um currículo nacional. Essa dupla centralidade curricular é gestada por meio de uma ampla articulação, a qual pode ser representada por um significante genérico e aglutinador de sentidos: *educação de qualidade*. Infiro que a demanda por educação de qualidade justifica a produção de um centro na política curricular: em nome de garantir a qualidade é considerado necessário controlar o currículo e definir os conhecimentos a serem assegurados por meio da ação educativa escolar.

Apesar de constituírem-se como projetos curriculares antagônicos, ambos – o projeto FHC e o projeto Lula/Dilma -, lançam mão desta que é uma bandeira de grande aceitação no corpo social da educação: a educação de qualidade. Esta educação é significada de formas distintas face às articulações produzidas e às demandas projetadas por cada um desses projetos. Para o entendimento das aproximações e distanciamentos das políticas curriculares do período FHC e do período Lula/Dilma, optei por estudar a significação do que se entende por qualidade na educação nas políticas do período Lula/Dilma, tomando por base o pressuposto

---

<sup>2</sup> Os governos Lula e Dilma são considerados articulados aqui em função de a proposta de governo de Dilma (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010) se anunciar como um projeto político de continuidade do projeto Lula e, ao mesmo tempo, em função de ambos os governos se contraporem ao projeto de poder representado por FHC.

<sup>3</sup> Ver reportagem publicada no Jornal O Globo, no Rio de Janeiro, Brasil, em 23 de maio de 2012, em <http://oglobo.globo.com/educacao/projeto-do-mec-quer-unificar-curriculo-das-escolas-no-pais-3549446> (acesso em 23 de maio de 2012, 10:52 h).



de que os discursos curriculares hegemônicos tendem a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo a um determinado currículo a ser superado, não pelo que ele é, mas sim pelo que ele não é, em função do que lhe falta. Nesse sentido, analiso também como o projeto FHC é representado por meio do discurso do projeto Lula/Dilma.

No caso do projeto curricular representado pelos governos Lula e Dilma, o currículo defendido se apresenta como uma resposta de maior qualidade em relação à política curricular vigente até então. Em outras palavras, a política Lula/ Dilma se antagoniza ao projeto de poder representado por FHC, considerando a política curricular a ele vinculada como de má qualidade. A fronteira entre o que se anseia construir e o que se pretende destruir se forja por meio do significante *qualidade* que, em ambos os projetos de poder, se esvazia de sentidos como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política curricular. São tantos os significados que a qualidade da educação representa, que esse significante se torna vazio (LACLAU, 2011) e é por meio desse vazio, que apenas se constitui como tendência, que sujeitos se mobilizam em contraposição a uma ideia de escola sem qualidade.

Ao propor um estudo intitulado “O Discurso da Educação de Qualidade nas Políticas de Currículo” deparo-me, então, com a tarefa de compreender os sentidos curriculares em torno dos quais articulações discursivas são produzidas, as operações linguísticas que possibilitam a hegemonização de determinados sentidos da política e as demandas postas no jogo político em cada uma das formas de significar a educação de qualidade e o currículo de qualidade. Esta tese, portanto, é o resultado da análise do discurso de educação de qualidade nas políticas curriculares para a Educação Básica forjadas no Brasil, no período compreendido entre 2003 e 2011, na vigência do governo de Luís Inácio Lula da Silva, com sentidos que se mantiveram no primeiro ano do governo Dilma Roussef, iniciado em 2011.

Investigo, para tanto, o contexto de produção dos textos da referida política – o Ministério da Educação (MEC), por meio da leitura de cinquenta e sete documentos formulados e/ou encomendados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os quais foram selecionados por mim a partir de busca feita, sobretudo, aos sites do MEC e do INEP. Com vistas a uma

maior compreensão do contexto político partidário ao qual a política curricular se conecta, analiso, ainda, como textos de apoio, os programas de governo divulgados pelo Partido dos Trabalhadores na ocasião das campanhas eleitorais de 2002, 2006 e 2010.

Por meio da análise da referida produção textual, interessou-me: a) entender o processo de significação do que se defende como educação de qualidade, identificando os sentidos de qualidade discursivamente hegemônicos; b) identificar sentidos de qualidade da educação em disputa no âmbito da política educacional, em geral, e da política curricular, em particular, inclusive, os sentidos que se constituíram como antagonistas do discurso de qualidade hegemônico; c) remontar às cadeias de equivalência operadas nas articulações políticas travadas em torno da defesa de educação de qualidade; d) identificar as demandas sociais, educacionais e curriculares representadas pelo significante *qualidade*, as quais mobilizam os atores sociais a se articularem, sendo subjetivados de formas específicas na política; e) discutir as relações discursivas estabelecidas entre currículo e qualidade, de forma a compreender como a política curricular nacional se liga ao discurso de qualidade da educação produzido no âmbito dos governos Lula e Dilma.

A análise dos textos educacionais é fundamentada teoricamente, nesta pesquisa, na teoria do discurso de Ernesto Laclau, a qual busco articular com as teorias do currículo produzidas, sobretudo, por Alice Lopes e Elizabeth Macedo e com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. A articulação teórica que opero entre essas três perspectivas teóricas prioritárias busca ter orientação pós-fundacional e pós-estrutural, e se dá no sentido de entender as políticas de currículo como produção cultural discursiva em múltiplos contextos, marcada pela contingência do social. Como ferramenta de entrada e organização dos textos que compõem o *corpus* de estudo, utilizo-me do programa computacional *WordSmith Tools* (versão 5), a partir do qual foi possível realizar uma leitura focada em significantes identificados como condutores dos sentidos de qualidade nessa política.

As contribuições de Ball para o aporte teórico desta tese se dão em função de sua abordagem teórica ter, inicialmente, favorecido, no grupo de pesquisa do qual

participo<sup>4</sup>, a superação tanto da dicotomia entre formulação e implementação de políticas quanto da visão estadocêntrica que permeia o senso comum da política educacional. Essa contribuição foi adensada quando passei a pensar a produção das políticas de currículo como produções discursivas com Laclau. A abordagem do ciclo de políticas (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994) também foi pertinente ao trabalho por propiciar o entendimento de que as políticas curriculares são produções que interconectam macro e microcontextos, não sendo, portanto, produzidas de forma isolada ou unilateral, mas numa circularidade capaz de articular discursos produzidos em múltiplos contextos por múltiplos atores sociais.

Trago Laclau para esta tese, porque a teoria do discurso fornece elementos para desestabilizar com uma perspectiva essencialista e fundacionalista de tratamento do currículo, há muito sedimentada. Tal desestabilização torna-se possível à medida que passamos a entender o currículo como produção discursiva contingente<sup>5</sup>, como processo de significação balizado pelo uso social da linguagem em conexão com as práticas sociais produzidas e sujeito aos embates políticos próprios de sua produção. Nessa perspectiva, as políticas curriculares passam a ser compreendidas como processos políticos, também contingentes, marcados por disputas pelo controle simbólico do currículo. Estas disputas pressupõem articulações e acordos tentando fixar determinados sentidos para o currículo, o que, nos termos de Laclau, denominamos hegemonia.

Com Lopes e Macedo, por fim, é possível acessar a uma leitura do campo do currículo, a partir da teoria do discurso de Laclau em conexão com a abordagem do ciclo de políticas de Ball, de forma a que se constitua numa leitura pós-estrutural do currículo. Isto é, uma leitura que confere centralidade ao discurso no processo de significação do currículo e que traz implicações para o entendimento deste como produção cultural e da política de currículo como luta por hegemonia. A potência da leitura pós-estrutural está na possibilidade de produzirmos significados sobre as políticas curriculares que sejam apartados de uma perspectiva essencialista, segundo a qual fixam-se ideais de currículo aos quais se pretendem chegar. Nesse

---

<sup>4</sup> Grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Cultura”, coordenado por Alice Casimiro Lopes ([www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br)).

<sup>5</sup> A contingência se refere, ao mesmo tempo à possibilidade e à incerteza, no sentido de que nada tem em si mesmo seu princípio de existência como algo necessário.

caso, não apenas esses ideais são submetidos a questionamento, mas é questionada a pretensão teleológica de fixar um projeto curricular para todos.

Esta tese foi organizada em três capítulos: o primeiro teórico-metodológico e os dois últimos que apresentam a análise, propriamente dita, dos documentos da política educacional em foco. No primeiro capítulo, intitulado “Políticas de currículo e a produção de discursos: o aporte teórico-metodológico da pesquisa”, abordo os significados que a virada linguística possibilitou construir a respeito do discurso e discuto a reconfiguração do campo do currículo face aos argumentos pós-estruturais, buscando estabelecer o entendimento de currículo e política curricular com base nos pressupostos da teoria do discurso e da abordagem do ciclo de políticas. Ainda nesse capítulo, discuto as implicações teórico-metodológicas da abordagem do ciclo de políticas e da teoria do discurso para esta pesquisa e traço, com a utilização do programa *Word Smith Tools 5*, um percurso metodológico de reorganização e leitura dos textos da política educacional foco desta tese.

No segundo capítulo, intitulado “O Discurso da Educação de Qualidade”, apresento a análise dos documentos que compõem o *corpus* de estudo desta tese. Esta análise foi produzida a partir da leitura das listas de concordância, geradas pelo programa *WordSmith Tools*, com base no significante *qualidade* associado a sessenta e nove palavras selecionadas sob critérios específicos. A análise se deu no sentido de, operando com a teoria do discurso, buscar identificar os sentidos de qualidade hegemônicos, bem como entender os cortes antagônicos operados na significação da educação de qualidade em oposição a um exterior constitutivo. Na análise busquei, ainda, identificar as demandas sociais e educacionais representadas pelo significante *qualidade*.

Tendo sido apontado no segundo capítulo desta tese que o currículo é considerado de fundamental importância para a instituição da educação de qualidade, o terceiro capítulo, sob o título “Currículo e educação de qualidade”, apresenta uma análise dos vinte e nove textos do *corpus* que falam especificamente de currículo, os quais compõem um *subcorpus* de estudo nesta pesquisa. Foi realizada a leitura do *subcorpus* de textos curriculares, tendo como referência os significantes *currículo*, *currículos*, *curricular* e *curriculares*. A leitura se deu no sentido de entender os sentidos que representam o currículo considerado de qualidade: qual/quais concepções de currículo permeiam a política curricular estudada? Quais são os nexos construídos entre cultura, conhecimento e

competências no currículo? Qual modalidade de organização curricular é considerada adequada ao currículo de qualidade e por quê? Quais são as demandas articuladas no discurso em defesa de um currículo de qualidade? Qual o discurso curricular antagônico nessa articulação política?

Na seção destinada às conclusões, sem a pretensão de esgotar a discussão da temática desta tese, mas apenas apontar conclusões parciais e contingentes, retomo os principais aspectos da discussão sobre os nexos entre qualidade da educação, currículo, conhecimento, avaliação nacional, desenvolvimento social e econômico do país e justiça social, nessa política, buscando analisar as operações discursivas levadas a cabo nos documentos, no sentido de distinguir essa política de outras, consideradas antagônicas.

Minhas conclusões seguem no sentido de afirmar que na política curricular representada por Lula e Dilma opera-se uma articulação entre o discurso da *qualidade social*, associado à perspectiva crítica do currículo, e alguns sentidos da *qualidade que se pretende total*, associados à perspectiva instrumental de currículo, sobretudo, os sentidos que se referem à utilização de programas de avaliação do desempenho escolar e à centralização do currículo. Tal articulação, no entanto, não torna a *qualidade social* e a *qualidade que se pretende total* discursos equivalentes, pois o fato de a *qualidade social* ter como principal demanda a *justiça social* e vincular o currículo à *distribuição igualitária do conhecimento* mantém a caracterização deste projeto como antagônico ao da *qualidade que se pretende total*. Assim, no projeto de qualidade representado por Lula e Dilma, os sistemas avaliativos e o currículo centralizado são significados como formas de garantir essa distribuição de conhecimento e, portanto, a justiça social. Dizer, portanto, que um currículo é de qualidade é dizer que ele assegura o acesso ao conhecimento a todos. Mas, com isso, tal como no projeto de *qualidade que se pretende total*, o conhecimento tende a ser reificado na cadeia discursiva da qualidade social.

## **1 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE DISCURSOS: O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Currículo é um conceito multifacetado. Inúmeras definições são constituídas pelas diferentes perspectivas teóricas que se debruçam sobre o estudo do que, rotineiramente, vem se identificando como currículo na escola: textos de propostas e guias curriculares, experiências vividas na sala de aula, grade curricular com disciplinas/atividades e carga horária, conjunto de ementas e programas das disciplinas, planos de ensino dos professores, etc. Definir currículo faz parte de um processo de negociação em torno dos sentidos que podem vir a fixar, provisoriamente, o que se entende por cultura no âmbito da escola, uma vez que o currículo é um sistema simbólico de constituição da cultura escolar. Essa negociação de sentidos ocorre no âmbito das distintas perspectivas teóricas e produz acordos parciais e contextuais num movimento de sucessivas criações de novos sentidos que são, sobretudo, tentativas de negar ou reconfigurar sentidos já estabelecidos (LOPES; MACEDO, 2011a).

Para Cherryholmes (1993), o campo do currículo é caracterizado por sucessivas construções e desconstruções, num processo contínuo caracterizado por conflitos e questionamentos em torno dos pressupostos, valores, finalidades, metáforas e orientações que fixam o que se entende por currículo. Tais construções e desconstruções podem ser entendidas, com base em Laclau (2011), em termos de tensão entre particular e universal, a partir da qual há processos de hegemonização provisória de determinados significados para o currículo. Nessa perspectiva, não há abandono de significados e sim, sua desconstrução e perda de hegemonia. A construção é vista como a universalização de uma significação de currículo particular.

Para Cherryholmes (1993), “os argumentos desconstrutivos devem ser formulados de forma que sejam seguidos de construção e que ela seja encorajada”. Ambos, construtores e desconstrutores, têm igual importância para o campo curricular, pois fomentam o debate e impulsionam a constante atualização da pauta curricular, mostrando que “aquilo que é construído é temporal, falível, limitado, comprometido, negociado e, em última instância, incompleto e contraditório” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 163). Com base em Laclau, pensamos essa questão

afirmando que a tensão entre particular e universal é condição para que a produção curricular seja democrática e isso é encarado como *benéfico* ao processo político, pois as disputas por significação do currículo geram a atualização do mesmo e mexem com as relações de poder, evidenciando que o que temos são apenas fixações provisórias e contingentes.

A busca por uma construção curricular que seja de uma vez por todas acabada é inócua, já que todas as definições se constituem face aos contextos e suas demandas provisórias. O campo do currículo é dinâmico: teorias curriculares são construídas ao passo que outras surgem no sentido de mostrar o quanto cada construção curricular é contingente e não deve ser encarada como um universal sedimentado. Não há nada que racionalmente conceda a elas um estatuto de plenitude e totalidade que valha para todos os espaços e tempos. O que há é a proliferação de tradições curriculares que fixam definições para o currículo, sendo cada uma dessas tradições “um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40). Cada uma dessas tradições curriculares é apenas um particular que disputa com os demais a potência de representar o que vem a ser currículo, assumindo assim um status universal de representação do todo.

A concepção de currículo a qual me filio nesta tese vem sendo construída no bojo das leituras pós-estruturais do campo do currículo e que dão destaque à noção de discurso. Essas leituras dialogam com o estruturalismo, afirmando alguns de seus pressupostos e questionando outros. Ambos, o estruturalismo e o pós-estruturalismo, surgem como produtos da virada linguística e compartilham da noção de que a linguagem constitui o mundo, isto é, cria aquilo de que se fala, invertendo a lógica representacional, segundo a qual a linguagem teria a função de apenas nomear o que já existe no mundo (LOPES; MACEDO, 2011a).

Na passagem do séc.XIX para o séc.XX, as Ciências Humanas experimentaram a construção de um processo conhecido como *virada linguística*, que deu centralidade à linguagem na produção teórica. Esse processo perpassou diversas correntes<sup>6</sup> do pensamento contemporâneo, produzindo desde teorias nas quais o significado é caracterizado pela relação do signo com o real por meio do

---

<sup>6</sup> Segundo Marcondes (mimeo), dentre as principais correntes influenciadas pela virada linguística estão: a Filosofia Analítica da Linguagem, a Semiótica, o Positivismo Lógico, a Hermenêutica, a Fenomenologia, o Estruturalismo, a Semiologia, o Neokantismo, o Formalismo Lógico e a Psicanálise.

conceito, até as que vêem o significado como algo constituído “por uma rede de relações de uso que envolve convenções sociais, intenções do falante e expectativas dos ouvintes” (MARCONDES, mimeo). No contexto das produções influenciadas pela virada linguística, as tentativas de definir a linguagem, segundo Marcondes (mimeo), são todas diferentes concepções do que seria a *unidade de significação* e têm como noção central o significado. O estudo dos signos que compõem a linguagem interessa porque as palavras significam. Nessa perspectiva, “o significado consiste na relação entre signo e aquilo que ele significa, isto é, aquilo a que remete, aquilo a que se refere” (MARCONDES).

A partir da primeira década do séc.XX, os estudos sobre linguagem foram fortemente influenciados pela noção de estrutura da Linguística Moderna de Saussure. Segundo a concepção estruturalista saussuriana, a língua é um sistema de signos psíquicos, que são fruto da associação arbitrária de uma imagem acústica (significante) a um sentido, um conceito (significado). Para Saussure, essa associação é arbitrária, porque o significante não tem nenhum laço natural com o significado. Esse laço se faz pelo uso social (BALLY; SECHEHAYE; RIEDLINGER, apud LACLAU, 1993), de tal forma que, de uma língua para outra, as palavras (imagens acústicas) que se referem a um conceito ou a um objeto mudam.

Na perspectiva saussuriana, não há signos linguísticos positivos, só diferenças conceituais e fônicas. O significado de um signo se constitui por oposição a outros significados e sua parte material se constitui por diferenças fônicas que nos permitem distinguir imagem acústica de todas as outras. “A linguagem é um sistema de termos interdependentes, no qual o valor de cada termo resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE apud CHERRYHOLMES, 1993, p. 147).

Apesar de a teoria saussuriana representar avanços em relação às concepções de linguagem anteriores, seu caráter estruturalista mostrou-se limitador, na medida em que possibilita um engessamento do processo de significação dos signos. A estrutura do signo linguístico de Saussure limita as possibilidades de entendimento da linguagem como produção histórica que experimenta variações temporais e que está constantemente sujeita a deslocamentos. As diversas conexões existentes entre os elementos de uma estrutura discursiva são contingentes e não podem ser explicadas pela própria estrutura, mas por uma força que tem de ser parcialmente externa à estrutura.



Uma perspectiva saussuriana de discurso é impossível, segundo Laclau (1993), já que discurso para Saussure seria uma sequência de orações regida apenas pela vontade do falante e não por uma regularidade estrutural que possa ser apreendida por uma teoria geral. A crítica de Laclau (1993) ao estruturalismo de Saussure está no isomorfismo da relação que essa perspectiva estabelece entre significante e significado. Os limites da teoria saussuriana são expostos por Laclau nos seguintes termos:

Também, a teoria saussuriana do signo se mostrou finalmente inconsistente, já que se a língua é forma e não substância, e se há um estrito isomorfismo entre a ordem do significante e a ordem do significado, ambas as ordens se fazem – desde um ponto de vista formal – indistinguíveis uma da outra, e a dualidade do signo linguístico não se pode manter (LACLAU, 1993, p.2, tradução nossa).<sup>7</sup>

Surge, nas décadas de 1940 e 1950, a “filosofia da linguagem ordinária” com Wittgenstein, Austin, Ryle e Hart, dentre outros. Estes filósofos passaram a considerar a linguagem como prática social concreta a ser analisada no seu contexto de uso (MARCONDES, mimeo). Em Wittgenstein, a linguagem como prática social se fundamenta na noção de jogos de linguagem, segundo a qual “o significado não é mais uma propriedade das palavras, mas algo que se constitui no uso da linguagem nesses jogos” (MARCONDES, mimeo). Os estudos de Wittgenstein apontam para “a noção de que os ‘jogos de linguagem’ incluem tanto a linguagem como as ações nas quais esta está tramada”<sup>8</sup>(LACLAU, 1993, p.3, tradução nossa). Com Austin, um dos principais representantes da filosofia analítica, institui-se a teoria dos atos de fala, que enfatiza o caráter prático e performativo da linguagem, na medida em que analisa a linguagem focando no uso habitual que se faz dos termos e expressões utilizados em seus contextos de fala. As concepções de Wittgenstein e Austin levam ao indeterminismo semântico, já que o significado não é mais considerado como determinado pelas palavras. “O significado consiste, portanto, agora em um conjunto

---

<sup>7</sup> O texto em língua estrangeira é “Además, la teoría saussuriana del signo se mostró finalmente inconsistente, ya que si la lengua es forma y no sustancia, y si hay un estricto isomorfismo entre el orden del significante y el orden del significado, ambos órdenes se hacen – desde un punto de vista formal – indistinguibles uno del otro, y la dualidad del signo lingüístico no se puede mantener.”

<sup>8</sup> O texto em língua estrangeira é “la noción de que los ‘juegos de lenguaje’ incluyen tanto al lenguaje como a las acciones en la cual está tramado.”

de possibilidades de uso, de um conjunto de regras para a determinação de usos possíveis e não mais de objetos no real” (MARCONDES, mimeo).

O estruturalismo vem sendo reformulado num movimento que tem sido chamado de pós-estruturalismo. Esse movimento questiona a noção de fechamento total do discurso em um centro e experimenta “a subversão das identidades discursivas que se desprende da impossibilidade lógica de constituir um sistema fechado”<sup>9</sup> (LACLAU, 1993, p.3, tradução nossa). A crença de que existe uma estrutura capaz de fundamentar fenômenos também está na pauta das críticas ao estruturalismo. A própria ideia de estrutura, numa leitura pós-estrutural, é marcada pela linguagem, sendo, portanto, variável no tempo e moldável pelo uso social que dela se faz. Para o estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos que, arbitrariamente, opera a associação entre significantes e significados. O que o pós-estruturalismo faz é desconectar totalmente a ideia de significado do significante, afirmando não haver relações estruturais entre significantes que garantam sua associação a significados fixos (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40).

Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado, este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Os primeiros questionamentos às relações fixas entre significante e significado, bem como ao centramento da estrutura começam a ser desenvolvidos no âmbito do próprio estruturalismo, com Barthes e Lacan, e são aprofundados no pós-estruturalismo por Derrida. Com os estudos da semiologia, Roland Barthes defendeu que “o ‘discurso’ não se referia a um grupo particular de objetos, mas sim a um ponto de vista a partir do qual era possível re-descrever a totalidade da vida social”<sup>10</sup>(LACLAU, 1993, p.3, tradução nossa). Ele trabalhou com a noção de texto plural, advogando contra a ligação permanente entre significantes e significados particulares nos textos.

Lacan radicaliza a teoria freudiana, que já havia focado a impossibilidade de fixação do significado a partir da estrita relação entre significante e significado, e

---

<sup>9</sup> O texto em língua estrangeira é “la lógica de subversión de las identidades discursivas que se desprende de la imposibilidad lógica de constituir um sistema cerrado.”

<sup>10</sup> O texto em língua estrangeira é “el ‘discurso’ no referia a un grupo particular de objetos, sino a un punto de vista desde el cual era posible redescibir la totalidad de la vida social.”

trabalha com a noção de que o significado está permanentemente deslizando no significante (LACLAU, 1993). Esse deslizamento acontece, porque o significante nunca comparece isolado, ele sempre se articula a outros significantes produzindo o processo de significação por meio de uma cadeia. Dessa forma, os significados que são atribuídos a um significante dependem sempre da operação articulatória entre, no mínimo, dois significantes (FERREIRA; JORGE, 2011). Um mesmo significante, portanto, pode ter significados diferentes, isto é, vários significados podem deslizar num dado significante.

Derrida sustentou a ideia de que “nenhuma estrutura de significação pode encontrar em si mesma o princípio de seu próprio encerramento. A estrutura requer, portanto, uma dimensão de força que tem de operar de fora da estrutura”<sup>11</sup>(LACLAU, 1993, p.4, tradução nossa). Para Derrida, o discurso não tem um centro que explique a existência de significados transcendentais, de sentidos fixos, pois o discurso se produz num jogo de referências entre palavras e definições no qual há dispersão de significados. A negação de um centro fixo destrói a noção estrutural de significado e abre a possibilidade do pós-estruturalismo. A perspectiva derrideana questiona a noção de linearidade e transparência dos textos, na medida em que os textos podem sempre ser suplementados e novos sentidos serem produzidos.

O trabalho de Foucault sobre discurso, ainda que tenha sua fase considerada por muitos como estrutural, também compõe o rol dos representantes do enfoque pós-estrutural e é citado por Laclau (1993) e Cherryholmes (1993) em seus trabalhos sobre o tema. Foucault (apud LACLAU, 1993) constrói a teoria que chamou de “formações discursivas”, partindo do enunciado, que é, para ele, a parte mínima de qualquer discurso, e não do signo. Para Foucault não tem como separar o conceito de um signo das condições históricas que produziram tal conceito. A relação entre significante e significado é arbitrária, mas essa arbitrariedade é historicamente produzida, mas de maneira estrutural. A preocupação de Foucault é pensar sobre “como os discursos são constituídos pelas instituições e como eles as constituem. O objetivo é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo’ ou ‘interpretá-lo’ ou dizer o que ele ‘realmente’ quer dizer” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 150).

---

<sup>11</sup> O texto em língua estrangeira é “ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre. La estructura requiere, consecuentemente, una dimensión de fuerza la cual tiene que operar desde fuera de la estructura”.

No campo do currículo, no Brasil, a perspectiva pós-estrutural entrou inicialmente por intermédio das leituras de Foucault feitas por Tomaz Tadeu da Silva e seu grupo de pesquisa na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Posteriormente, o discurso foucaultiano se fez muito presente por meio de Stephen Ball, autor inglês que se constitui, atualmente, uma referência para muitos pesquisadores em políticas de currículo, muitas vezes associando de forma híbrida o estruturalismo e o pós-estruturalismo, finalidades das teorias críticas com enfoques discursivos. Mas cada vez mais a perspectiva pós-estrutural constrói-se, a partir da desconstrução do estruturalismo e ao conferir centralidade ao discurso em suas teorias.

Nessa *esteira* pós-estrutural, algumas pesquisas<sup>12</sup> do campo do currículo têm se apropriado da teoria do discurso de Ernesto Laclau e têm buscado analisar as disputas travadas no âmbito da produção curricular valendo-se da noção de discurso. As contribuições teóricas de Laclau, para além de serem consideradas pós-estruturais, são, sobretudo, pós-fundacionais, uma vez que questionam os fundamentos fixos. A teoria do discurso, quando traduzida para o campo do currículo, tem dado origem a diferentes formas de análise da produção curricular como produção política, algumas das quais, têm deslocado o foco de análise para o processo de significação do currículo. É nessa perspectiva que coloco a discussão que apresento nesta tese sobre currículo e as políticas que o produzem.

O discurso é entendido por Laclau como “uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extra-linguístico”<sup>13</sup> (1993, p.5, tradução nossa) e que “implica a articulação das palavras e das ações, de maneira que a função de fixação nodal nunca é uma mera operação verbal, mas que está inserida em práticas materiais que podem adquirir firmeza institucional”<sup>14</sup>(LACLAU, 2005, p.

---

<sup>12</sup> Tomando por base a produção do GT de Currículo da ANPED desde os anos 2000, é possível afirmar que Alice Lopes e Elizabeth Macedo iniciam as articulações teóricas entre a teoria do discurso e os estudos das políticas curriculares. Seguem-se a essa iniciativa, trabalhos produzidos em outras universidades, como por exemplo: UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), a UFPB (Universidade Federal da Paraíba), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), a UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

<sup>13</sup> O texto em língua estrangeira é “una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extra-lingüístico”.

<sup>14</sup> O texto em língua estrangeira é “implica la articulación de las palabras y las acciones, de manera que la función de fijación nodal nunca es una mera operación verbal, sino que está inserta em prácticas materiales que pueden adquirir fijeza institucional”.

138, tradução nossa). O signo linguístico, portanto, não tem fechamento dado *a priori*, já que não há conexão obrigatória entre significante e significado. Essa conexão depende de processos hegemônicos que venham a operar fixações provisórias. Todo tempo há uma proliferação de “significantes flutuantes”, isto é, os significantes vão sendo significados de diversas formas tendo em vista a hegemonização de sentidos particulares.

Com essa interpretação, a ideia de estrutura é substituída pela de discurso. Abre-se a possibilidade para o entendimento de que há apenas “estruturas e reestruturas discursivas, provisórias e contingentes” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252), que, no caso das políticas, definem as ênfases, prioridades, omissões e oposições estabelecidas. “Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252).

Da teoria do discurso podemos depreender que as diversas conexões existentes entre os elementos discursivos não são definidas *a priori* e não podem ser explicadas pela própria estrutura, mas por uma força que tem de ser parcialmente externa a ela. O discurso se constitui por diferenças, pois se existe linguagem, existe diferença. Uma estrutura discursiva, que aqui também chamarei de totalidade discursiva, é constituída por diferenças que estabeleceram determinada equivalência entre si em relação a um exterior ao qual se antagonizam. Se existe linguagem, existe diferença, num processo que pressupõe a tensão entre a lógica da equivalência e da diferença, no qual a lógica da diferença está associada ao constante processo de diferir da linguagem e a lógica da equivalência não implica o aniquilamento das diferenças. A equivalência entre as diferenças forma uma cadeia discursiva, “a qual resulta de uma construção discursiva contingente e não de uma convergência imposta *a priori*”<sup>15</sup> (LACLAU, 2005, p. 117, tradução nossa). Essa cadeia fixa o fluxo de sentidos tendo como referência os significados articulados dentro e fora dela.

Para apreender conceitualmente uma totalidade discursiva, é preciso identificar seus limites, distinguindo-a de algo diferente de si mesma, isto é, outra diferença que provê o exterior, permitindo constituir uma totalidade precária. Essa diferença é “o resultado de uma exclusão, de algo que a totalidade expelle de si

---

<sup>15</sup> O texto em língua estrangeira é “la cual resulta de una construcción discursiva contingente y no de una convergencia impuesta *a priori*”.

mesma a fim de constituir-se”<sup>16</sup> (LACLAU, 2005, p.94, tradução nossa). Daí decorre que “todas as outras diferenças são equivalentes entre si – equivalentes em sua rejeição comum em relação à identidade excluída”<sup>17</sup> (LACLAU, 2005, p. 94). Essa equivalência não elimina as diferenças articuladas na cadeia discursiva, apenas pode recalcar temporariamente seu potencial diferencial. É dessa tensão entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença que nasce o discurso como totalidade significativa, segundo Laclau.

O discurso, nessa perspectiva, é uma totalidade falida que expressa a busca por uma plenitude ao mesmo tempo impossível e necessária. “Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em última instância, insuperável; necessário porque sem nenhum tipo de fechamento, por mais precário que seja, não haveria nenhum significado ou identidade”<sup>18</sup>(LACLAU, 2005, p. 94, tradução nossa). Os fechamentos, nessa perspectiva, acontecem no campo da representação quando uma diferença, sem deixar de ser um particular, alça à função de universal, representando a totalidade significativa e tornando-se, em alguns casos, um significante vazio. Instaure-se aí um processo de constituição de hegemonia, um investimento num objeto parcial que representa uma plenitude inalcançável.

E dado que esta totalidade ou universalidade encarnada é, como vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica passa a ser algo da ordem do significante vazio, transformando a sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Com isto fica claro que a categoria de totalidade não pode ser erradicada, mas que, como uma totalidade fracassada, constitui um horizonte e não um fundamento<sup>19</sup>(LACLAU, 2005, p. 95, tradução nossa).

Os significantes vazios funcionam como “um ponto, dentro do sistema de significação, que é constitutivamente irrepresentável; que, nesse sentido, permanece

---

<sup>16</sup> O texto em língua estrangeira é “el resultado de una exclusión, de algo que la totalidad expelle de si misma a fin de constituirse”.

<sup>17</sup> O texto em língua estrangeira é “todas las otras diferencias son equivalentes entre si – equivalentes em su rechazo común a la identidad excluída”.

<sup>18</sup> O texto em língua estrangeira é “Imposible porque la tensión entre equivalência y diferencia es, em última instancia, insuperable; necesario porque sin algún tipo de cierre, por más precario que fuera, no habría ninguna significación ni identidad”.

<sup>19</sup> O texto em língua estrangeira é “Y dada que esta totalidad o universalidad encarnada es, como hemos visto, um objeto imposible, la identidad hegemônica pasa a ser algo del orden del significante vacío, transformando a su propia particularidade nel cuerpo que encarna uma totalidad inalcanzable. Com esto debería quedar claro que la categoría de totalidad no puede ser erradicada, pero que, una totalidad fallida, constituye um horizonte y no un fundamento”.

vazio, mas é um vazio que pode ser significado porque é um vazio *dentro da* significação<sup>20</sup> (LACLAU, 2005, p. 136, grifo do autor, tradução nossa). Na relação entre o particular e o universal, um sentido particular torna-se um significante vazio, que, para assumir uma representação universal, teve que se despojar de conteúdos precisos e concretos, dissociando-se de significados determinados (LACLAU, 2006). Esses significantes vazios, ao mesmo tempo em que parecem ter um significado claro e óbvio, são polissêmicos. Eles podem ser preenchidos de inúmeras, mas limitadas formas, segundo as demandas projetadas por múltiplas identidades, favorecendo, assim, a extensão da cadeia de equivalência de dado processo de significação. No entanto, “a lógica incontrolada de esvaziamento dos significantes da universalidade por meio da expansão das cadeias equivalenciais significa que nenhuma limitação fixadora e específica do deslizamento do significado sob o significante vai ser permanentemente garantida” (LACLAU, 2011, p. 92).

Numa totalidade discursiva, a associação entre significante e significado é contextual, provisória e contingente. É contextual, porque os significados atribuídos a determinado significante têm relação direta com as práticas sociais que se dão em determinado contexto. É contingente, indeterminado, porque os contextos são dinâmicos e mutáveis, o que faz com que não se tenha um *a priori* na hegemonização de sentidos. Não há nada previamente definido que possa regular racionalmente a produção de sentidos numa determinada direção. É provisório, pois os sucessivos processos hegemônicos fazem com que a fixação de sentido não aconteça de uma vez por todas. A fixação pode sofrer diversas atualizações, pois o universal é atualizado cada vez que um particular é hegemonizado em substituição a outro.

A hegemonia é uma categoria dentro da teoria do discurso que busca expressar o poder que tenta conter o que é contingente, provisório e contextual das totalidades discursivas. A totalidade discursiva mostra-se no campo da representação por particulares que, subvertendo a sua particularidade, assumem, contingencialmente, um papel hegemônico (LACLAU, 2011). O universal, portanto, está em constante processo de atualização através da disputa hegemônica, pois os particulares, isto é, diferenças não articuladas, disputam a atualização do mesmo.

---

<sup>20</sup> O texto em língua estrangeira é “um punto, dentro del sistema de significación, que es constitutivamente irrepresentable; que, em ese sentido, permanece vacío, pero es um vacío que puede ser significado porque es um vacío *dentro de la* significación”.

Nas palavras de Laclau (2006, p.24), “a hegemonia é isso: uma particularidade que assume uma certa função universal”, sem que haja um fundamento racional que justifique essa representação. É justamente essa falta de fundamento que faz Laclau (1993, p. 5) dizer que “a hegemonia é uma teoria das decisões tomadas num terreno indecível”<sup>21</sup>. A indecidibilidade a qual Laclau se refere, apoiado em Derrida, opera no próprio fundamento do social fazendo com que nem a objetividade, nem o poder existam como algo fechado. Em um processo hegemônico, não há medida racional que valide ou não as significações produzidas.

A teoria do discurso foi criada por Laclau no âmbito da Ciência Política e não tem, originalmente, relação com o campo educacional. Recentemente, nos anos 2000, o campo do currículo, no Brasil, vem dialogando com a teoria do discurso, em função de essa teoria trazer subsídios para a compreensão das relações políticas constitutivas do processo discursivo de produção curricular. Com Laclau, podemos conceber as políticas de currículo como uma totalidade discursiva, o que traz implicações para o entendimento que teremos das relações de poder que se constituem nas arenas de produção curricular, dos sujeitos envolvidos no processo, das demandas mobilizadas.

Entendo o currículo, a partir das leituras que faço da teoria do discurso, como uma totalidade discursiva precária e contingente, cuja significação se dá na articulação entre os textos orais e escritos e as práticas sociais produzidas para/pela escola. A noção de totalidade a qual recorro nesta leitura não passa pela ideia de um currículo que seja pleno e acabado, já que, como discutido anteriormente, a plenitude é inalcançável. O currículo como totalidade discursiva, nesse caso, refere-se a uma fixação que ocorre num dado momento histórico e numa situação contextual, como um fechamento marcado pela provisoriedade.

Currículo como discurso tem a ver com os processos de significação inscritos em textos de propostas curriculares, leis, materiais didáticos, manuais didáticos, aulas, exposições orais, impressos teóricos, provas, práticas, enfim, em toda ação que tenta fixar sentidos em relação ao currículo. Em cada uma dessas atividades, os aspectos linguísticos estão imbricados aos extra-linguísticos e não é possível dissociá-los, pois sua dissociação impossibilitaria a significação.

---

<sup>21</sup> O texto em língua estrangeira é “La ‘hegemonía’ es una teoría de las decisiones tomadas en un terreno indecible”.



Os significados curriculares produzidos são abertos e parciais, pois a linguagem permite diversas conexões que estão sujeitas a negociações e múltiplas leituras, interpretações e deslocamentos. Isso confere ao currículo caráter descentrado, pois não há um fundamento dado a priori sobre os quais os significados se fixem. Como discutido anteriormente sobre a perspectiva pós-estruturalista, é preciso considerar a flutuação de significados nos significantes, assumindo que a produção curricular não se pauta em significados transcendentais, significados fixados por ideias e conceitos que transcendem o sistema de signos, tornando-o estável e independente do uso social (CHERRYHOLMES, 1993). Ao contrário, a associação entre significante e significado é contextual, provisória e contingente, porque depende de atos de poder.

A categoria hegemonia nos permite pensar que, tanto a definição que construímos sobre o que é currículo quanto os sentidos que fixamos sobre uma determinada produção curricular, são expressões de particularismos que estão em constante luta por prestígio e legitimidade, são diferenças que vislumbram um status de universal. Como o universal submete-se constantemente a processos de atualização, o que venhamos a pensar sobre currículo também está sujeito à atualização, num movimento de construção e desconstrução.

O currículo é atravessado pelo poder. O currículo é uma prática de poder e o próprio poder é uma construção discursiva. “Pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40). São atos de poder, portanto, que garantem a hegemonia de determinados sentidos curriculares. Não se trata, no entanto, de um poder vertical e bipolar, mas de poderes oblíquos que se constituem nos processos articulatórios e hegemônicos, e que, por isso, é descentrado e multideterminado. Na perspectiva pós-estrutural,

A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são pólos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma pré-fixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 237).

Tradicionalmente, a ideia de cultura vinculada ao currículo é, por um lado, a de uma cultura socializadora que a escola tem de transmitir visando à harmonia

social e, em um enfoque crítico, a de cultura como repertório de significados do qual a escola deve operar uma seleção contestada para fins de ensino. Em ambas as ideias, a noção de uma cultura geral está presente como algo estático e estandardizado, como um artefato a ser inserido no currículo e não produzido por ele (LOPES; MACEDO, 2011a).

A noção de cultura supracitada vem sendo colocada em xeque na contemporaneidade, já que as sociedades estão sendo cada vez mais penetradas por concepções multiculturais e os fluxos culturais têm intensificado a hibridização das culturas, antes mais facilmente vistas como separadas (LOPES; MACEDO, 2011a). O deslocamento da visão de cultura como repertório de sentidos para a noção de cultura como sistemas simbólicos de significação construídos na contingência é discutido, entre outros, por Hall (1997) e Canclini (1998). A definição de cultura que Hall apresenta procura dar conta de desmitificar o caráter estático que, comumente, a cultura ganha em outras perspectivas. Nos argumentos desse autor:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas de códigos de significados dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas” (HALL, 1997).

Ao destacar a dimensão social da cultura, balizada pela presença do outro, Hall (1997) afirma que os sistemas de significados são partilhados na interação social por meio da linguagem, a qual permite a construção e circulação de sentidos, como instituinte do mundo real. A linguagem constitui o real e não apenas fala desse real. É por meio de jogos de linguagem que o mundo ganha sentido. Os objetos existem em sua materialidade fora da linguagem, mas só podem ser definidos como tais mediante a existência desta, que ao classificá-los, atribui sentidos aos objetos, distinguindo-os de outros. Daí Hall afirmar que “o que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (1997), destacando, assim a dimensão de significado de toda prática social e cultural.

Nessa perspectiva, o currículo, como toda e qualquer ação humana, tem seus sentidos forjados na cultura, dentro de sistemas de linguagem, em arranjos

simbólicos, pois a cultura é prática de significação. Parafraseando Hall (1997) quando fala da dimensão cultural de toda prática social, o currículo, na medida em que é relevante para o significado ou requer significado para funcionar, tem uma dimensão cultural e, portanto, caráter discursivo. “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 203).

A cultura, em sua dimensão discursiva de produção de sentidos, tem o poder de nos governar, de regular nossas ações sociais, de moldá-las pelos significados culturais (HALL, 1997) e o currículo, nessa mesma *esteira*, traz marcas dessa regulação ao conseguir, até certo ponto, balizar as práticas escolares (LOPES; MACEDO, 2011a). A regulação pelo currículo não é total, porque o caráter híbrido de toda forma de cultura abre possibilidade para que novos sentidos irrompam, para que sentidos escapem. “Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 213).

Não há essencialidades inerentes às culturas que permitam defini-las de uma vez por todas. As produções simbólicas não são fixas e estáveis, ao contrário, são dinâmicas e suscetíveis aos processos de heterogeneização, à hibridação (CANCLINI, 1998). O cruzamento de culturas, que sempre existiu, mas é fortemente fomentado e intensificado na atualidade pelo estreitamento das relações entre os povos ao redor do mundo em decorrência das tecnologias comunicativas, vem favorecendo cada vez mais as descoleções. Tais descoleções, no dizer de Canclini (1998), correspondem à quebra e mescla das supostas coleções culturais, dando origem a culturas híbridas, à oferta simbólica heterogênea.

A hibridação cultural é promovida pela tensão entre desterritorialização e reterritorialização (CANCLINI, 1998), dois processos que têm como pressupostos “a perda da relação “natural” da cultura com territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (CANCLINI, 1998, p. 309). Ambos os processos contribuem para que múltiplas mesclas culturais sejam criadas a partir da criatividade individual e coletiva, superando hierarquias e dissolvendo fronteiras.

Além de Canclini, o campo do currículo tem se valido também de Bhabha para levar a cabo a discussão da cultura como sistema de significação marcado por

processos híbridos. Apesar das aproximações que podem ser estabelecidas entre esses autores, Lopes e Macedo (2011a) apontam como diferença o entendimento que cada um deles tem da cultura como híbrido. Em Bhabha, a hibridação cultural não é entendida como somatório, apenas significa que não há cultura pura, que “as culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.212). Já Canclini, ao estabelecer como ponto de partida para a hibridação cultural as culturas-coleções, salientando que essas coleções são elas mesmas híbridas, demarca o processo de hibridação como mescla de sentidos. A apropriação de Bhabha no campo currículo deu origem ao conceito de currículo como enunciação cultural com Elizabeth Macedo e a apropriação de Canclini à noção de hibridismo como marca do currículo com Alice Lopes.

Nesta tese, filio-me à discussão que trata o currículo como produção cultural híbrida. Os processos de tradução operados em tais deslocamentos produzem discursos curriculares híbridos, caracterizados pela mescla de tendências teóricas, de concepções pedagógicas, de finalidades sociais e de modelos de organização curricular (LOPES; MACEDO, 2011a). “O hibridismo significa, então, apenas que não há cultura pura, só novas criações a partir de fragmentos de significações. As culturas são sempre misturas de outras misturas e não há origem para esta ou aquela cultura” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 211), sendo dessa forma, improdutivo pensar em currículo como um discurso puro e estável.

Estamos em constante disputa pela significação do currículo. Nessa disputa, colocamos em jogo sentidos que defendemos como sendo capazes de denominar o que entendemos por currículo, sempre tendo em vista os sentidos dos quais intencionamos nos afastar. Criamos, portanto, uma cadeia discursiva que expulsa o excedente da significação e que articula sentidos sobre o currículo de forma a torná-los equivalentes, apesar de suas diferenças. Os significados que venho construindo acerca do que é currículo buscam estar apartados das perspectivas que consideram o currículo como seleção de sentidos a partir de repertórios culturais prontos, ainda que contestados. Em oposição a isso, concordo com Lopes e Macedo quando elas defendem que o currículo é a própria produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 28).

Tento me afastar também das concepções que tratam o currículo como fato natural, dotado de uma materialidade que encerra em si mesma sua significação.

Aproximo-me, por oposição a essa perspectiva, da noção de currículo como um fenômeno discursivo produzido nos jogos de linguagem. Procuro afastar-me ainda das concepções que vislumbram a produção de currículos acabados e plenos, pois, como discutido anteriormente, os discursos, por serem produzidos culturalmente, estão sujeitos a hibridizações capazes de operar sucessivas construções e desconstruções de sentidos.

Outro afastamento que busco operar diz respeito aos discursos que consideram o currículo como produzido por um poder que emana de cima, como se o currículo pudesse se imposto por alguém a tantos outros. Na contramão, há também discursos que consideram que os atores sociais da escola são de tal forma empoderados a ponto de sozinhos definirem o currículo. Aproximo-me do entendimento de que o currículo é produzido em práticas políticas de poder e que essas relações de poder fazem parte do processo democrático de produção de políticas de currículo. “O lugar do poder está vazio e podemos conceber o processo democrático como uma articulação parcial da universalidade vazia da comunidade com o particularismo de forças políticas transitórias que a encarnam” (LACLAU, 2011, p.104). Nessa esteira, poder e política são elementos imbricados e constituintes da prática democrática. O poder é condição para que a política, enquanto disputa democrática por hegemonia, aconteça (MOUFFE, 2001). As posições de poder são disputadas e não dadas e as possibilidades de escape são passíveis de construção.

se aceitamos que relações de poder são constitutivas do social, então a principal questão da política democrática não é como eliminar o poder, e sim como constituir formas de poder que são compatíveis com os valores democráticos. Reconhecer a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las enquanto renunciamos à ilusão de que poderíamos nos libertar totalmente do poder, isso é o que é específico para o projeto da democracia “radical e plural”, que estamos defendendo (MOUFFE, 2001, p. 415).

O currículo, na perspectiva a qual me filio, é produzido em processos políticos de poder. Com base em Mouffe (2001), busco entender a dimensão política da produção curricular apoiando-me na discussão que essa autora apresenta sobre o político e a política. O político refere-se à dimensão do antagonismo que está presente de várias formas nas relações sociais, materializando-se na relação entre nós-eles em disputa. A política, segundo a autora “refere-se à reunião de práticas,

discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões de “o político” (MOUFFE, 2001p. 417).

Levando em conta a relação entre o político e a política, construo a concepção de política curricular com a qual opero. A perspectiva de análise da produção curricular como política, envolve a mudança dos enfoques teóricos sobre o currículo, na medida em que este passa a ser analisado discursivamente. Outros cenários políticos e atores sociais são focados, para além das dicotomias entre escolas e governos. Essa concepção que monta uma trama complexa de arenas e atores sociais, concebendo as relações de poder como oblíquas no que se refere à produção de currículo, tem sido construída a partir das leituras pós-estruturalistas. Tais leituras nos impelem a questionar a ideia de um poder centralizado e decorrente da estrutura econômica, por exemplo. “Os estudos pós-estruturais entendem o poder como difuso: não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 237). Essa perspectiva, ao mesmo tempo em que coloca a escola como centro também decisório e de produção de sentidos, destitui o Estado da pretensa posição de centro de emanção e regulação das políticas curriculares e coloca, no cenário, outros atores e instituições que também disputam significar o currículo.

As políticas curriculares, portanto, não se constituem isoladamente, como fruto de uma única instância de produção. Elas são resultado da interconexão dos significados que são produzidos em múltiplos contextos, dentre os quais podemos citar as escolas, o poder público, por meio de suas secretarias/ministérios de educação, as universidades, agências multilaterais, comunidades epistêmicas, comunidades disciplinares, dentre outros. A produção curricular da escola, por exemplo, se relaciona à produção de todas essas arenas públicas e privadas num processo de influências mútuas. Ou seja, os sentidos produzidos nos espaços escolares circulam em outras esferas assim como o que se veicula em tais esferas penetram as escolas. Do mesmo modo, os órgãos de gestão da educação, quando propõem reformas curriculares, o fazem levando em conta sentidos produzidos em tais arenas, traduzindo-os.

Aproprio-me da perspectiva supracitada a partir da leitura da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BALL,

1994), pesquisador inglês que desenvolve seus trabalhos no campo da Sociologia da Educação. A abordagem do ciclo de política é utilizada no campo do currículo por seu potencial de desmistificar a visão estadocêntrica de produção de políticas e, por outro lado, de questionar abordagens que tomam a escola como esfera autônoma e imune ao macro-contexto (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 250), apresentando, assim, respostas à problemática da relação estrutura-ação. Essa abordagem estabelece um arranjo que possibilita a compreensão da política em rede, operando uma interconexão entre essas dimensões e desfazendo as fronteiras entre local e global, na medida em que identifica a mobilização do corpo social da educação acontecendo em grandes arenas sociais e políticas, denominadas por Ball como contextos de produção das políticas educacionais. O autor aponta cinco desses contextos, no âmbito dos quais, sentidos para as políticas curriculares são forjados.

Os três contextos mais enfatizados por Ball em suas pesquisas são o de influência, o de produção de textos e o da prática (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), os quais as teorizações no campo do currículo também têm dado maior destaque. Diante da configuração que o corpo social da educação assume no processo, as pesquisas do campo do currículo têm se debruçado sobre a significação que é dada ao currículo em cada um dos seus contextos de produção e analisado as hibridizações produzidas pelo diálogo estabelecido entre os contextos. Tais contextos não podem ser entendidos como formações discursivas nas quais os atores políticos encontram-se engessados, fixados àquele contexto. Cada política favorece determinada configuração das arenas de forma que os atores políticos possam, em outras circunstâncias, perpassar por outras arenas.

Nos diferentes contextos, todos os envolvidos estão em constante luta política pela definição dos sentidos a serem impressos nas definições curriculares (contexto de produção dos textos); das práticas curriculares a serem produzidas nas escolas (contexto da prática); e dos significados a serem legitimados nos discursos educacionais (contexto de influência). Os sentidos que vão sendo hegemônicos em cada uma dessas arenas vão contribuindo para o processo de significação da política. A hegemônica de determinados sentidos, no entanto, não significa que em tais contextos todos os atores sociais defendam o mesmo discurso curricular, que tenham as mesmas demandas curriculares. Pelo contrário, é muito provável que, em cada contexto, haja muito debate e disputas em torno da fixação de sentidos no currículo, pois a multiplicidade de atores políticos favorece a

multiplicidade de ideias e de demandas. O que se fixa em cada contexto como significado provisoriamente universal é decorrente de disputas que geraram articulações de forma a produzir a hegemonização de determinados discursos.

O contexto de influência compõe uma rede de discursos construída e veiculada, em meio a relações de poder, por atores sociais que disputam por estabelecer princípios básicos que orientarão as políticas. São sujeitos que se constituem em esferas governamentais, multilaterais, político-partidárias e acadêmicas e que produzem e propagam ideias a respeito de educação nos múltiplos intercâmbios que estabelecem. Os discursos produzidos nesse contexto acerca do currículo a ser estabelecido nas escolas hibridizam-se aos sentidos produzidos nos demais contextos, contribuindo para a definição das propostas e práticas curriculares constituintes da política, mas não as direcionando. Em seus textos, Ball e Bowe (1992) atribuem determinado peso direcionador a esse contexto quando diz que as políticas nele são iniciadas. Neste ponto, concordo com Lopes e Macedo (2011b), quando as autoras apontam que definir o contexto de influência como o ponto de partida da política é fragilizar a noção de circularidade proposta na própria abordagem do ciclo de políticas. A circularidade implica não reconhecer sentidos iniciais e pontos de partidas fixos para a política. Ao contexto de influência deve se dar o mesmo peso e importância que se dá aos demais contextos, sem estabelecer hierarquias *a priori* entre eles.

O contexto de produção dos textos é a arena onde os textos curriculares são produzidos por atores que estão em competição pelo controle da representação da política. Esse contexto abrange tanto as propostas que são oficializadas em documentos com o propósito de fixar determinada concepção de educação, quanto os comentários formais e informais que podem ser veiculados pela mídia ou algum outro canal de representação. O contexto de produção de textos, no caso de políticas educacionais oficializadas pelas esferas governamentais, é constituído pelas agências executivas e legislativas que assinam os textos que serão divulgados para as escolas e a sociedade em geral como representativos dos sentidos que são projetados para a política.

O contexto da prática é a arena referência da política, é o *alvo* para o qual todas as ações políticas de produção de sentidos curriculares convergem. Nessa arena, consequências práticas da política são experimentadas de forma a produzir cultura e fixar, mesmo que provisoriamente, rumos para o processo educativo. Esse



contexto, no entanto, não é receptáculo de definições curriculares externas, tampouco campo de simples implementação de tais definições. As instituições educacionais, principais contextos da prática das políticas curriculares, são potentes produtores de novos rumos para as políticas, pois a elas cabe reinterpretar os textos e recriar práticas, sempre amparados pelas visões de mundo, experiências e interesses dos sujeitos que nelas atuam.

Posteriormente, Ball (1994) ampliou a configuração dos contextos incluindo duas outras esferas de produção da política: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados relaciona-se aos efeitos que a política tem sobre a realidade social, efeitos esses que são de primeira e de segunda ordem. Efeitos de primeira ordem têm a ver com mudanças na prática escolar e os de segunda ordem se relacionam aos impactos dessas mudanças nos padrões sociais e no potencial de combate às injustiças sociais. O contexto da estratégia política refere-se ao que se faz em termos de estratégias de enfrentamento das distorções sociais (desigualdades) geradas, porventura, pela política. Quanto a esses contextos, há um risco, para os que deles se apropriarem, de trazer à tona a ideia de que a ação política se circunscreve, sobretudo, à esfera do Estado, caso o Estado seja tomado como o avaliador dos resultados com relação à implementação da agenda política e o elaborador de estratégias no sentido de garantir o cumprimento dessa agenda (LOPES; OLIVEIRA, 2011)

Na circularidade do ciclo de políticas, o diálogo entre produções locais e globais é intenso e as políticas educacionais, segundo Ball (2001), passam por um processo de bricolagem, uma espécie de cópia recontextualizada. A recontextualização é uma tradução que “se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 248). Tomam-se de empréstimo ideias defendidas em outras políticas, algumas delas já experimentadas, e as reconfiguram em função das demandas em jogo, localmente. Ao passo que as políticas educacionais são traduzidas, seus sentidos são deslocados de seus supostos lugares originários e refocalizados, podendo ter outras conotações.

A pesquisa no campo do currículo, a partir da abordagem do ciclo de políticas, torna-se uma tarefa muito mais complexa por envolver uma ampla rede de significação composta por diferentes atores sociais em diferentes esferas e com

diferentes interesses e demandas. Algumas pesquisas<sup>22</sup> que buscam analisar as disputas travadas no âmbito da produção curricular vêm, recentemente, associando à abordagem do ciclo de políticas contribuições da teoria do discurso de Laclau. A teoria do discurso vem contribuindo para que as pesquisas sobre políticas de currículo possam esboçar as articulações estabelecidas no sentido de hegemonizar determinados sentidos no currículo.

Considero que associar as contribuições teóricas de Ball às de Laclau é muito profícuo para as pesquisas do campo do currículo, pois reconheço o potencial que a teoria do discurso tem de ampliar e aperfeiçoar a abordagem do ciclo de políticas. Isto porque, enquanto, a partir da abordagem do ciclo de políticas, podemos esboçar a atuação de diversos setores da educação na produção curricular, podemos, com a teoria do discurso, entender como as negociações acontecem no âmbito dessa complexa rede. Acredito que a teoria do discurso tem grande potencial de suplementar a abordagem do ciclo de políticas, principalmente, no que se refere ao entendimento das relações de poder em cada contexto e entre os contextos de produção da política curricular.

A análise de processos políticos de produção de currículo, a partir de minha leitura das contribuições laclaunianas, passa por três elementos: a relação equivalencial, a disputa hegemônica e o significante vazio. A produção curricular, nessa perspectiva, é entendida como um processo político marcado por articulações que criam cadeias de equivalência dentro das quais certos sentidos curriculares são hegemonizados. A produção curricular é permeada pela tensão entre lógica da equivalência e lógica da diferença. O *terreno* no qual a política curricular se inicia só tem diferenças e nenhuma igualdade *a priori*, diversas demandas estão dispersas e ilhadas em suas diferenças. Quando essas demandas se veem ameaçadas por alguma força contra a qual é preciso se posicionar, há uma articulação que as torna temporariamente equivalentes: essa é a lógica da equivalência. No que tange às políticas curriculares, é em defesa de uma visão particular de currículo, a qual tem sido ameaçada por *algo* (um discurso antagônico) que a impede de ser plenamente, que os atores sociais tornam suas diferenças equivalentes, forjando um projeto

---

<sup>22</sup> No Proped/UERJ, a linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” tem se apropriado da teoria do discurso de Laclau para o desenvolvimento de suas pesquisas mais recentes. No livro *Discursos nas Políticas de Currículo*, organizado por Lopes, Dias e Abreu (2011), Torres e Abreu, Dias, Oliveira, Abreu, e Matheus e Lopes relacionam a abordagem do ciclo de políticas à teoria do discurso.

comum e sendo subjetivados de dada maneira nessa articulação. O fechamento parcial da significação da política curricular, portanto, depende de negociações que promovam não a eliminação das diferenças, mas uma equivalência provisória entre elas, sem que haja a tentativa de torná-las iguais.

Para que a lógica da equivalência se estabeleça numa política curricular, alguns significantes assumem a tarefa de representar, temporária e contingencialmente, essa heterogeneidade. Isto é, as diferenças precisam ver-se representadas nesses significantes para serem contempladas e mobilizadas a entrar na cadeia de equivalência. As políticas curriculares são significadas nas cadeias de equivalência que se estabelecem em função de um antagonismo e algumas palavras ou expressões mobilizam a sua significação: são os significantes vazios. Os significantes vazios expressam a aglutinação de demandas e um fechamento impreciso e vago da significação, exercendo a função de operar a equivalência provisória e circunscrita ao contexto de sua emergência (LACLAU, 2011).

A operação de nomeação das demandas curriculares e, portanto, de constituição dos significantes vazios, é crucial ao processo de significação da política curricular. Esse *nome* tem que contemplar uma heterogeneidade e ser suficientemente excessivo para que possa representar o maior número possível de demandas particulares. Nessa perspectiva, “a demanda vai ter que se esvaziar de sua relação com significados específicos e vai se transformando em um significante puro, que é o que chamamos de significante vazio, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado” (LACLAU, 2006, p.25), e que, justamente por isso, é capaz de atrair outras demandas, que se vêem por ele representadas.

O fechamento de uma cadeia de equivalência é garantido por uma diferença que foi expulsa, um antagonismo que ameaça e ao mesmo tempo constitui a própria cadeia. A defesa de determinada proposta curricular, nesses termos, acontece por oposição a uma diferença, um discurso curricular que ameaça sua constituição, que justifica a articulação e atua como um exterior constitutivo da cadeia significativa. Os significantes dos excluídos estão para além da fronteira de exclusão, reduzidos à negatividade, e assim criam “uma cadeia de equivalências daquilo que o sistema demoniza para significar a si mesmo” (LACLAU, 2011, p. 70).

Segundo Laclau (2005), quanto mais extensa é a cadeia de equivalência, maiores são as chances de uma política ser exitosa. A amplitude da cadeia vai

dependem do potencial que as demandas têm de aglutinar o maior número possível de setores sociais. Essa aglutinação é garantida, porque diferentes setores se vêem ameaçados por um antagonista comum. Por isso, é comum que as políticas curriculares se valham da defesa de demandas catalisadoras de um amplo espectro de diferenças. Nesse sentido, as pesquisas acerca das políticas curriculares, quando embasadas na teoria do discurso, procuram identificar os significantes flutuantes, tendencialmente vazios, nas formações discursivas, pois provavelmente, tais significantes indicam as cadeias de equivalência produzidas. Identificar os significantes vazios e analisar seus sentidos fixados na política pode auxiliar o pesquisador no processo de análise da totalidade discursiva em questão.

A análise das políticas curriculares, a partir da teoria do discurso, pressupõe um deslocamento no entendimento do sujeito produtor de currículo. Desloca-se, com Laclau, das análises que determinam as identidades dos agentes com base na estrutura social e definem os espaços políticos como unificados e não plurais, para as análises nas quais o sujeito não é mais concebido como um todo coerente e centrado. O sujeito, na perspectiva pós-estrutural, se constitui no domínio do discurso, num domínio onde significações são constantemente produzidas sem um centro, nem um fundamento racional. A identidade do sujeito é forjada na precariedade do discurso, na medida em que se desenvolve a negociação dos sentidos acerca do currículo. Não há, portanto, como definir, de uma vez por todas, fora do contexto da política, a identidade do sujeito que produz política de currículo. Ao contrário, o que ocorre são processos de identificação a partir dos quais o sujeito vai se constituindo. As identificações são contingentes e provisoriamente estáveis, já que são produzidas num processo “no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 179).

Os agentes históricos que atuam nas políticas não são mais concebidos como o sujeito definido na modernidade, aquele que, superando todos os particularismos, seria capaz de garantir a plenitude de uma ordem social perfeitamente instituída. Os atores históricos contemporâneos, no entanto, afirmam as suas particularidades sem que isso signifique uma pura política da diferença, entendendo os particularismos nas tensões que estes estabelecem com o universal. Eles partem ainda da premissa de que nenhuma diferença por si só é capaz de gerar a plenitude da comunidade que se coloca como horizonte inalcançável (LACLAU, 2011).

A teoria do discurso, a partir de um enfoque lacaniano<sup>23</sup>, busca redefinir a categoria sujeito, sem conotação essencialista, e aposta no quão complexo são os processos de subjetivação: o sujeito é uma contingência que se produz discursivamente. “Ao invés de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente – é pré-condição para a ação política, vemos que o sujeito cindido, um sujeito a quem sempre falta algo, é a condição para a ação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 202). É nesse sentido que Laclau, com base em Lacan, afirma que o sujeito é “o lugar de uma falta, um lugar vazio que vários intentos de identificação tratam de preencher”<sup>24</sup> (LACLAU, 1993, p.6, tradução nossa) e “a falta, como temos visto, está vinculada a uma demanda não satisfeita”<sup>25</sup> (LACLAU, 2005, p. 113, tradução nossa).

Com a ideia de falta em Lacan, a estrutura deixa de ter um centro, pois o objeto faltoso não é fixo: objetos particulares assumem a representação da coisa impossível um em substituição ao outro, num movimento de representação que é infinito. O indivíduo se constitui como sujeito quando uma almejada plenitude “não é alcançada e objetos parciais dentro da sociedade (objetivos, figuras, símbolos) são investidos de tal maneira que se convertem nos nomes de sua ausência”<sup>26</sup> (LACLAU, 2005, p. 149, tradução nossa). Os sujeitos buscam o que Lacan nomeou de *objeto a*, o objeto que é causa do desejo, “instrumento através do qual uma pulsão alcança sua finalidade, que é a satisfação” (JORGE; FERREIRA, 2011).

Laclau (2005) refere-se ao *objeto a* em termos de demandas insatisfeitas que se apresentam como presença de uma ausência, como uma falta constitutiva do sujeito. O *objeto a* habita um objeto faltoso e esse objeto habita a demanda (ELIA,

---

<sup>23</sup>A referência que faço a Lacan no sentido de construir o aporte teórico desta pesquisa não pressupõe um aprofundamento nas questões psicanalíticas que esse autor construiu ao longo de sua obra. Busco em Lacan, sobretudo nas questões relativas ao *objeto a*, apropriando-me da mesma conexão que Laclau faz entre política e psicanálise. Ou seja, a discussão trazida nesta tese apóia-se na releitura que Laclau faz da psicanálise lacaniana, no sentido de trazer subsídios para tecer a teoria do discurso. É na *esteira* teórica de Laclau que caminho no sentido de apropriar-me das discussões sobre a constituição do sujeito como um sujeito da falta, tentando perceber a ligação entre o *objeto a* e as demandas segundo as quais os atores sociais posicionam-se nos processos políticos.

<sup>24</sup>O texto em língua estrangeira é “el lugar de una falta, un lugar vacío que varios intentos de identificación tratan de llenar”.

<sup>25</sup>O texto em língua estrangeira é “la falta, como hemos visto, está vinculada a una demanda no satisfecha”.

<sup>26</sup>O texto em língua estrangeira é “no es alcanzada y objetos parciales dentro de la sociedad (objetivos, figuras, símbolos) son investidos de tal manera que se convierten en lós nombres de su ausencia”.

2010). O sujeito convive com a falta de algo que o impede de alcançar uma plenitude (que por si só é inalcançável) e esse objeto faltoso é representado por uma demanda que ele tenta satisfazer. Nesse processo o sujeito constitui sua subjetividade. A falta funda o sujeito e o ato do sujeito funda a falta num movimento contínuo que está sempre descaracterizando o objeto faltoso pela passagem do significante (ELIA, 2010). Dito de outro modo, o fato de buscarmos preencher essa falta faz com que nos subjetivemos.

Laclau (2005) afirma ainda que a lógica do *objeto a* de Lacan e a lógica hegemônica são idênticas, já que em ambas um objeto particular representa o universal e é atravessado por um significante. “A hegemonia não é outra coisa que o investimento num objeto parcial, de uma plenitude que sempre vai fugir porque é puramente mítica”<sup>27</sup> (LACLAU, 2005, p.148). No processo hegemônico, um particular habita o universal na tentativa de estabelecer uma representação plena, que é inalcançável, sempre há uma falta não preenchida. No caso da lógica do *objeto a*, um objeto faltoso particular é habitado pelo *objeto a* no intuito de satisfação plena da demanda. O problema é que a satisfação plena nunca é alcançada, pois toda vez que uma demanda que habita o objeto faltoso é satisfeita, o *objeto a* passará a habitar outro objeto faltoso particular e será identificado por outro significante. O *objeto a*, assim como o universal, na lógica hegemônica, está sempre sendo diferido.

Na política, o *objeto a* é uma demanda insatisfeita marcada pelo surgimento de um significante em torno do qual se constitui uma cadeia de equivalência entre diferentes demandas, que têm em comum o fato de serem insatisfeitas. Razões circunstanciais fazem com que uma demanda particular insatisfeita adquira certa centralidade tornando-se um denominador comum que encarna a totalidade discursiva da série sob a égide de um nome, que

uma vez que tornou-se significante do que é heterogêneo e excessivo numa sociedade particular, vai exercer uma atração irresistível sobre qualquer demanda vivida como insatisfeita e, como tal, como excessiva e heterogênea com respeito ao marco simbólico existente [...] o nome – para desempenhar esse papel constitutivo - deve ser um significante vazio, é finalmente incapaz de determinar que tipo de demandas entram na cadeia de equivalência (LACLAU, 2005, p. 140, tradução nossa)<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> O texto em língua estrangeira é “la hegemonía no es otra cosa que la investidura, en un objeto parcial, de una plenitude que siempre nos va a evadir porque es puramente mítica”.

<sup>28</sup> O texto em língua estrangeira é “una vez que se há convertido en significante de lo que es heterogêneo y excessivo en una sociedad particular, va a ejercer una atracción irresistible sobre

Na política, demandas isoladas e heterogêneas articulam-se contra um exterior antagônico e veem-se representadas por uma demanda global, resultado do próprio processo de nomeação, dando origem a um significante vazio. Naquele processo político específico, o significante vazio assume a representação das demandas particulares. Há uma equivalência discursiva entre elas, não uma igualdade, em relação com um exterior antagônico. Como já afirmei, quanto mais extensa for a cadeia de equivalência, maior será a desvinculação das demandas particulares a seus sentidos supostamente originais, pois os sujeitos abrem mão, temporariamente, de parte desses sentidos em nome da hegemonização da demanda universalizada que se está construindo.

Pela via desta equivalência, há a constituição de um grupo político, num processo de subjetivação que tem na hegemonização da demanda “global”, em contraposição ao antagonista da cadeia, o seu denominador comum. A demanda global “implica a formação de fronteiras políticas e a construção discursiva do poder como força antagônica”<sup>29</sup> (LACLAU, 2005, p. 142, tradução nossa). A demanda global exclui o antagonista, o exterior contra o qual se quer estabelecer uma diferença. A falta de êxito de uma política pode ser explicada tanto pelo fato de as cadeias de equivalência não se estenderem suficientemente, não atraindo as demandas de outros setores sociais, quanto pelo fato de não haver discursos *antistatus quo* fortes o suficiente para fomentar a constituição de tais cadeias (LACLAU, 2005).

Nesses processos, a constituição dos sujeitos é mobilizada por demandas as quais eles defendem e essas demandas operam como o *objeto a* de Lacan de forma que a lógica do *objeto a* e da hegemonia são análogas. Partindo, portanto, da leitura lacaniana feita por Laclau, defendo que, da produção curricular participam atores que, na medida em que lutam pela satisfação de determinadas demandas curriculares, se antagonizam ao que concebem como ameaça a suas demandas. Nas lutas políticas no campo do currículo, o horizonte impossível e necessário é um

---

cualquier demanda vivida como insatisfecha y, como tal, como excesiva y heterogénea con respecto al marco simbólico existente; [...] el nombre – para desempeñar ese rol constitutivo – debe ser um significante vacío, es finalmente incapaz de determinar qué tipo de demandas entran en la cadena equivalencial”.

<sup>29</sup> O texto em língua estrangeira é “implica la formación de fronteras políticas y la construcción discursiva del poder como fuerza antagónica”.

currículo pleno e a atuação dos atores se dá no sentido de tentar preencher as faltas que o fazem ser um projeto falido.

Defendo que o currículo, nessa perspectiva, é uma totalidade falida, apesar de todos os esforços que intentam fixar sentidos que, de uma vez por todas, garantam um currículo plenamente significado. A plenitude no currículo, embora seja um objeto necessário ao processo de fechamento da significação, por ser mobilizadora das demandas, é um projeto inalcançável, pois todos os esforços para torná-lo infalível fracassarão, já que o currículo, por ser uma produção humana, é limitado, comprometido, incompleto e contraditório.

Defendo ainda que as políticas curriculares são produções temporais marcadas pelas contingências do contexto do qual emergem, sendo, portanto, fixações provisórias hegemônicas que possibilitam a construção de uma dada significação, bloqueando inúmeras outras possibilidades. Parafraseando Laclau (1993), defendo que produzir políticas de currículo é tomar decisões num terreno indecidível. O terreno indecidível tem a ver com o descentramento da estrutura, o que faz com que o currículo seja também uma totalidade descentrada. Ambos, sujeito e currículo são descentrados, na medida em que não há racionalidade que produza um centro balizador dos processos de subjetivação e da produção de políticas curriculares. Diante desse descentramento, as políticas de currículo são produzidas em terrenos nos quais não há como prever racionalmente direções necessárias ao atendimento das demandas curriculares.

### **1.1 Implicações teórico-metodológicas da abordagem do ciclo de políticas e da teoria do discurso para a pesquisa**

A abordagem do ciclo de política de Ball e a teoria do discurso de Ernesto Laclau me permitem tratar os textos educacionais assinados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Governo Federal, os quais analiso nesta tese, como representações parciais da política nacional de currículo e não como expressão de sua totalidade. Se tratássemos tais textos como a própria política, estaríamos referendando as perspectivas estadocêntricas que vêem as políticas como práticas governamentais e o Estado como onipotente e capaz de engessar os atores sociais,



desempoderando-os. Discordo das análises que conferem centralidade ao Estado na produção de políticas curriculares e procuro trabalhar nesta pesquisa com o entendimento de que o Estado, também uma construção discursiva, é importante elemento a ser analisado na sua relação com as outras arenas sociais, partindo do pressuposto de que ele está contemplado na engrenagem do ciclo de políticas. Com esse entendimento, intento preservar a circularidade da política no que diz respeito às relações oblíquas de poder e a produção de sentidos hibridizados na inter-relação entre os contextos, concordando, assim, com Lopes quando a autora diz que:

Se entendemos o currículo como uma produção cultural e como lutas pela significação do mundo (HALL, 2003), priorizar na política o conjunto de decisões governamentais e/ou os marcos econômicos criador de instituições e práticas acaba por conferir ao Estado uma prioridade na significação, desconsiderando os embates nos demais contextos sociais (LOPES, 2011, p.28).

O MEC, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, é uma das arenas onde ocorrem embates pelo controle simbólico do currículo, a qual denomino, nesta pesquisa, contexto de produção dos textos. No âmbito desse contexto social são produzidos textos com o intuito de reduzir os sentidos possíveis para a educação e para o currículo. Tais textos, no entanto, não são a própria política curricular, pois a política é mais abrangente que eles; os sentidos produzidos pela política extrapolam os sentidos fixados nos textos. Mais que isso: os sentidos no texto sempre podem ser suplementados e produzir novas significações contextuais. Um texto curricular produzido com o intuito de propor a reformulação do currículo em âmbito nacional, como é o caso dos textos assinados pelo MEC, nessa perspectiva, não deve ser considerado como uma proposta curricular capaz de encerrar a política e de conter o todo dessa política. Neste ponto é preciso demarcar que há diferenças entre proposta curricular e política de currículo: a proposta tenta fixar determinados sentidos que compõem a política curricular. A política curricular é uma totalidade discursiva: múltiplos sentidos possíveis. Mas nem todos os sentidos se precipitam, apenas aqueles que determinados discursos possibilitam.

Há ainda duas razões que justificam a premissa de que o MEC, ao se constituir como contexto de produção dos textos, não fixa plenamente os sentidos das políticas curriculares e não controla seus rumos. Uma razão tem relação com o deslocamento de sentidos de um contexto a outro, pois os discursos circulam por

meio da linguagem. Atores sociais, em suas proposições/enunciações, fazem circular sentidos que foram sendo produzidos ao longo de suas passagens pelas escolas, tanto como alunos, quanto como profissionais da educação, quando é o caso. Do mesmo modo, por meio da participação em palestras, congressos e cursos, da leitura de livros, periódicos educacionais e produções acadêmicas, bem como das experiências vividas nas escolas, no meio acadêmico e político, são difundidos sentidos que constituem o contexto de influência de algumas políticas. Essa circulação de sentidos faz com que as propostas advindas do poder público não partam de um ponto zero, de um ponto imune a influências externas ao contexto. As propostas se constituem como um híbrido de sentidos produzidos em múltiplos contextos.

A segunda razão diz respeito aos rumos que as propostas e orientações elaboradas pelo MEC terão assim que saírem de seus gabinetes, já que os textos, como superfícies discursivas, permitem que sejam acessadas proposições que serão traduzidas no contexto da prática. “Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.” (LOPES, 2005, p. 54). Nesse processo de transferência de textos de um contexto a outro, os textos propositivos são interpretados por múltiplos leitores e discursos sustentados pelo MEC são relacionados aos discursos que circulam na escola, sendo modificados, hibridizados. A interpretação dos textos é sucedida pela adequação das práticas curriculares aos sentidos interpretados e isso se dá quando as escolas se mobilizam no sentido de planejar estratégias para colocar em prática a proposta. Tais estratégias demonstrarão a reconfiguração dos textos, pois os sujeitos do contexto da prática, com base em determinados discursos curriculares e em demandas locais, agregarão novos sentidos aos textos. Mais do que tudo isso, há sempre uma falha constitutiva na estrutura que impede o fechamento, a leitura obrigatória, o sentido definitivo dos textos.

Os textos produzidos no âmbito do MEC são, portanto, entendidos, nesta pesquisa, dentro da engrenagem do ciclo de políticas, pressupondo sua articulação com as demais esferas de produção da política nacional de currículo. Nessa engrenagem, tal como nas políticas de currículo nacional investigadas por Ball e colaboradores (1992), o contexto de influência da política projetada pelo MEC são as

redes sociais constituídas por partidos políticos, governos locais, governos de outros países cujas políticas são referência para o Brasil, instâncias legislativas, agências multilaterais, comunidades epistêmicas e comunidades disciplinares. O contexto de produção dos textos é o poder central por meio do MEC, no âmbito do qual são formuladas as orientações da política de currículo nacional. O contexto da prática refere-se às escolas em todo o território nacional, arena para a qual os documentos curriculares são destinados.

O contexto de produção da política de currículo nacional, foco desta tese, é o MEC, entendido, aqui, como uma instituição que se constitui discursivamente, como um agente que é subjetivado na política de forma híbrida e que produz diferença a todo tempo por meio da linguagem. Esse ministério não é tomado nesta pesquisa como uma entidade coerente e coesa, cuja produção documental reflita um discurso uno e unânime. Pelo contrário, sua produção é híbrida e isso torna cada vez mais remota a possibilidade de se conceber esse ministério como um ente possuidor de uma única voz, nem como um espaço livre de disputas políticas; as relações estabelecidas no âmbito da produção dos documentos são permeadas por disputas e articulações em torno do poder de definir sentidos para a educação e para o currículo.

Esse contexto foi acessado, nesta pesquisa, por meio dos textos e documentos sobre Educação Básica assinados, produzidos e encomendados pelo MEC no período de 2003 a 2011, que compreende os dois mandatos do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e o primeiro ano<sup>30</sup> do governo da Presidenta Dilma Roussef, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores. A maioria de tais textos está disponível na internet nos portais do MEC (<http://portal.mec.gov.br>) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (<http://www.inep.gov.br>) e os que não foram encontrados nesses sites foram localizados por meio do Google (<http://www.google.com>). Procurei selecionar o maior número possível de textos, tantos os intitulados especificamente como curriculares, quanto os textos mais abrangentes sobre Educação Básica.

Com esse recorte, intento entender o processo de significação de qualidade em sua relação com o currículo nas políticas curriculares formuladas para a

---

<sup>30</sup> O primeiro ano do governo Dilma foi incluído no período analisado porque alguns textos gestados no final do governo Lula foram publicados no governo de Dilma. Além disso, na passagem de um governo ao outro, a pasta do MEC se manteve nas mãos do Ministro Fernando Haddad, o que não garante continuidade, mas facilita a manutenção de certos projetos.

Educação Básica no tempo e espaço desses dois governos. A escolha do significativa qualidade foi fruto de uma avaliação que fiz ao perceber que esse significativa nomeia uma bandeira que perpassa tanto o discurso educacional especializado quanto o discurso produzido no senso comum. Essa observação foi corroborada quando, por meio do programa *WordSmith Tools*, verifiquei que a qualidade era uma palavra-chave dentro do conjunto de textos selecionados para figurar o *corpus* de estudo da pesquisa.

O recorte político – governos Lula e Dilma–, no entanto, não está calcado na crença de que a política curricular em questão é expressão exclusiva das demandas do Partido<sup>31</sup> dos Trabalhadores, pois, num contexto democrático, é pouco provável que um partido ou grupo político consiga adequar a política educacional aos seus projetos particulares, sem que esses projetos tenham que disputar com outros projetos. Tampouco sob a égide do Partido dos Trabalhadores é possível falar em demandas coesas e unificadas, sem embates diferenciais. O MEC, enquanto contexto de produção de textos, não é povoado exclusivamente por atores sociais vinculados ao Partido dos Trabalhadores, mas é também por pessoas que, independentemente de terem filiações político-partidárias, ocupam cargos nesse ministério em função do conhecimento específico que têm sobre educação, por exemplo. São técnicos e especialistas em assuntos educacionais e/ou membros de comunidades epistêmicas e disciplinares, que, diante das demandas educacionais, têm que negociar com atores que ocupam cargos em virtude de seus vínculos político-partidários. A autoria dos documentos educacionais, nesses termos, é negociada por múltiplos atores sociais e não pode ser atribuída a um partido político, a um chefe de pasta em particular ou a um governante, pois mesmo esses atores e grupos sociais não têm uma essência que os constitua de uma vez por todas. Essa constituição envolve identificações/subjetivações construídas na luta política e processos de representação.

Nesse sentido, os nomes Lula e Dilma representam um projeto de poder mais amplo, que abarca demandas produzidas tanto no âmbito do Partido dos Trabalhadores quanto as que são produzidas pela sociedade mais ampla. Essas demandas são atraídas por esses nomes, que passam a representá-las num

---

<sup>31</sup> Note-se que a própria visão que temos sobre um partido político é discursiva e implica compreender que a identidade desse grupo se constitui na própria luta política; nessa perspectiva, um partido precisa ser entendido como subjetivado na política.

“processo pelo qual outrem – o representante (ou a representante) – ‘substitui’ e ao mesmo tempo ‘encarna’ o representado (ou a representada)” (LACLAU, 2011, p.147), sem que haja, no entanto, a transferência direta e eficaz da vontade do representado para o representante e sem que a representação seja totalmente transparente em relação à vontade do representado (isso implicaria reduzir a função do representante à mera intermediação). Isso deflagra o que Laclau sinaliza: “não existem condições de perfeita representabilidade, nem do lado do representante nem do representado – e isso não se deve ao empiricamente possível, mas à própria lógica do processo de representação” (2011, p.147). A nomeação da política analisada aqui como “Política Lula/Dilma”, portanto, apenas demarca esse processo de representação.

A análise que faço dos documentos educacionais em questão leva em conta a complexidade que envolve tanto a formulação quanto a interpretação desses textos pelo corpo social da educação. Os textos condensam as vozes dos atores sociais que disputaram a hegemonia de suas propostas e demandas políticas nas arenas de elaboração dos documentos. Dessa disputa, as demandas e propostas não saem da mesma forma que entraram. Elas sofrem mudanças, pois ao se articularem contra um exterior constitutivo, sublimam, temporariamente, algumas de suas diferenças e se modificam para entrarem em equivalência com as demais. Os textos, nessa perspectiva, expressam a hegemonização datada e provisória das demandas e propostas que se sobrepuseram a outras e que, para isso, tiveram que negociar sua própria significação.

A partir da teoria do discurso, os documentos curriculares elaborados no âmbito do MEC são entendidos como suportes materiais por meio dos quais é possível acessar sentidos que são produzidos na relação entre linguagem e práticas sociais, já que não há ação que tenha significado fora da linguagem e texto que esteja à margem da ação. Os documentos curriculares são, por assim dizer, expressão pedagógica de práticas sociais produzidas para/pela escola, nas quais linguagem e ação são indissociáveis e “são analisados pelos teóricos do discurso no que concerne a seus sentidos, sua retórica e seu papel na construção da subjetividade” (LOPES, 2011, p.45).

Os textos produzidos no âmbito do MEC são lidos em formações discursivas diferenciais, instáveis e abertas. O discurso é diferencial, porque o significado dos termos que constituem os textos não é intrínseco a eles e só têm sentido dentro dos

sistemas discursivos mais amplos, devido às relações de diferença estabelecidas com outros elementos do sistema e devido às inúmeras conexões possíveis entre os termos de outras formações discursivas. A relação entre significante e significado não é fixada de uma vez por todas, conferindo instabilidade ao discurso. Essa instabilidade faz com que os textos sejam formações discursivas abertas às possibilidades de outros sentidos proliferarem em diferentes jogos de linguagem, em distintos contextos.

A leitura e análise dos documentos produzidos pelo MEC, desta forma, oportuniza o contato com um *retrato* datado e parcial da significação do currículo, isto é, um contato com determinada fixação provisória e contingente da qual os significados inferidos dependerão também dos jogos de linguagem que acontecerão a partir do momento em que o pesquisador relacionar, de forma própria, significados aos significantes presentes no texto. Nesse sentido, também a análise que faço, nesta tese, dos textos da política de currículo nacional fomentada pelo MEC inscreve-se como uma significação particular e parcial que é resultado desses mesmos jogos de linguagem.

## 1.2 Os caminhos da leitura e análise do *corpus* de estudo

As questões que impulsionaram essa pesquisa exigiram a análise de um amplo espectro de textos, bem como a atenção focada na relação entre os textos e, principalmente, dois significantes – qualidade e currículo, que perpassam o discurso de currículo nacional. Diante disso, optei por utilizar o programa *WordSmith Tools 5*<sup>32</sup> que possibilita, entre outras coisas, *mapear* a ocorrência dos referidos significantes e identificar as coligações discursivas estabelecidas entre estes e outros significantes. O *WordSmith* é um programa a partir da qual alguns caminhos e estratégias de leitura de grandes *corpora* podem ser propostos, possibilitando

---

<sup>32</sup> No Brasil, o programa *WordSmith* é muito usado em pesquisas do campo da linguística por meio de uma abordagem chamada Linguística de *Corpus*, cujo pesquisador mais representativo é Tony Berber Sardinha. Nesta tese, não me proponho a realizar uma pesquisa baseada na Linguística de *Corpus*. Apenas busquei na literatura da área subsídios para a utilização do programa como ferramenta de entrada nos textos.

operações interpretativas que seriam muito difíceis de serem feitas por leitura humana.

Com o apoio do programa *WordSmith*, esta pesquisa se debruça, portanto, sobre uma coletânea de textos criada sob determinados critérios para configurar um *corpus* de textos educacionais que, nos limites da contingência, represente o discurso construído na arena de produção dos textos da política nacional de Educação Básica no Brasil, no período de 2003 e 2011. Busquei constituir essa representatividade ao coletar o maior número possível de textos digitalizados que atendessem aos seguintes critérios: a) autoria (ou encomenda) do Ministério da Educação; b) período dos governos Lula e Dilma; e c) tema Educação Básica, compreendendo, com isso, os textos relativos à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Friso que a empreitada por constituição desse *corpus* foi posterior à definição das questões da pesquisa, pois o *corpus* é que deve estar a serviço da pesquisa e não o contrário (BERBER-SARDINHA, 2000, p. 349).

Dessa forma, o *corpus* de estudo desta pesquisa constituiu-se face às seguintes questões mobilizadoras: que sentidos de qualidade povoam o discurso de qualidade na educação e quais relações são estabelecidas entre qualidade e currículo nas políticas de currículo nacional? Buscando responder a tais questões, formei um *corpus* de estudo com 57 textos organizados em quatro grupos tendo em vista suas temáticas, os quais denomino *subcorpus*, para fins de visualização e organização das temáticas abordadas e para possibilitar maior flexibilidade na manipulação dos textos, como é o caso da análise que será feita no capítulo três, especificamente, sobre os textos curriculares. O *subcorpus* 1 contém vinte e nove textos que versam sobre currículo, o *subcorpus* 2 é composto por dez textos que versam sobre a temática da qualidade, o *subcorpus* 3 reúne onze textos que tratam de avaliação nacional e o *subcorpus* 4 é composto por sete textos que versam sobre educação de uma forma geral.

Quadro 1 - *Subcorpus* 1 (textos curriculares)

Títulos do textos	Referências
Resolução 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	(BRASIL, 2004a)
Parecer CNE/CP Nº 003/2004. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-	(BRASIL, 2004b)

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	
Resolução 1 de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.	(BRASIL, 2005a)
Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (volume 1).	(BRASIL, 2006a)
Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (volume 2).	(BRASIL, 2006b)
Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias (volume 3).	(BRASIL, 2006c)
Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano.	(BRASIL, 2007a)
Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.	(BRASIL, 2007b)
Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo.	(BRASIL, 2007c)
Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo.	(BRASIL, 2007d)
Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação.	(BRASIL, 2007e)
Relatório de Pesquisa: Mapeamento e Análise das Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil no Brasil.	(BRASIL, 2009a)
Relatório de Pesquisa: Contribuições dos Pesquisadores à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos.	(BRASIL, 2009b)
Relatório de Pesquisa: Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares.	(BRASIL, 2009c)
Relatório de Pesquisa: A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira.	(BRASIL, 2009d)
Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos.	(BRASIL, 2009e)
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.	(BRASIL, 2009f)
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para o Ensino Fundamental.	(BRASIL, 2009g)
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.	(BRASIL, 2009h)
Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	(BRASIL, 2009i)
Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio.	(BRASIL, 2010a)
Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	(BRASIL, 2010b)
Resolução 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes	(BRASIL, 2010c)



Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	
Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	(BRASIL, 2010d)
Resolução 4 de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	(BRASIL, 2010e)
Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	(BRASIL, 2010f)
Resolução 7 de 14 de dezembro de 2011. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	(BRASIL, 2011a)
Parecer CNE/CEB Nº: 05/2011. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	(BRASIL, 2011b)

Quadro 2 - *Subcorpus 2* (textos sobre qualidade)

Títulos dos textos	Referência
Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª Série do Ensino Fundamental.	(BRASIL, 2003a)
Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 8ª Série do Ensino Fundamental.	(BRASIL, 2003b)
O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000.	(BRASIL, 2004d)
Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio.	(BRASIL, 2004e)
Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais.	(BRASIL, 2005b)
Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.	(BRASIL, 2006e)
Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.	(BRASIL, 2006f)
A qualidade da educação: conceitos e definições	(BRASIL, 2007g)
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	(BRASIL, 2009o)
Parecer CNE/CEB Nº: 8/2010. Assunto: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública.	(BRASIL, 2010h)

Quadro 3 - *Subcorpus 3* (textos sobre avaliação)

Títulos dos textos	Referências
Relatório Final Enem 2003.	(BRASIL, 2004f)
Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.	(BRASIL, 2005c)
Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007. Instituiu Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil".	(BRASIL, 2007h)
Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil 2009.	(BRASIL, 2008a)
Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB 2009.	(BRASIL, 2008b)
Provinha Brasil reflexões sobre a prática 2008.	(BRASIL, 2008c)
Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a	(BRASIL, 2009p)

sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009.	
Provinha Brasil reflexões sobre a prática 2010.	(BRASIL, 2010i)
Provinha Brasil: Reflexões Sobre a Prática: Matemática 2011.	(BRASIL, 2011c)
Provinha Brasil: Reflexões Sobre a Prática 2011.	(BRASIL, 2011d)
Relatório Pedagógico ENEM 2006.	(BRASIL, 2008d)

Quadro 4 - *Subcorpus 4* (textos sobre educação em geral)

Títulos dos textos	Referências
Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais.	(BRASIL, 2004c)
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.	(BRASIL, 2006d)
Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	(BRASIL, 2007f)
Portaria CNE/CP nº 10 de 6 de agosto de 2009. Dá publicidade ao documento Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020.	(BRASIL, 2009l)
Ensino Médio Inovador.	(BRASIL, 2009m)
Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.	(BRASIL, 2009n)
Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.	(BRASIL, 2010g)

O programa *WordSmith Tools 5* foi desenvolvido por Mike Scott e publicado pela Oxford University Press. Este programa é capaz de armazenar um número vasto de textos e tratá-los a partir da utilização de três ferramentas: o *WordList*, o *KeyWords* e o *Concord*. Com o *WordList* é possível fazer listas contendo todas as palavras que compõem os textos inseridos e visualizar o número de vezes que tais palavras aparecem. A lista de palavras pode aparecer em ordem alfabética ou em ordem de frequência. As utilidades dessa ferramenta são, sobretudo, duas. Uma é poder identificar as palavras que são reiteradas com maior frequência no *corpus*, o que é um dos possíveis indicativos do grau de sua importância no discurso que se quer analisar. A outra é produzir as listas de palavras do *corpus* de estudos e do *corpus* de referência de forma a que tais listas possam ser comparadas, posteriormente, com o uso do *KeyWords*.

A ferramenta *KeyWords* possibilita comparar a lista de palavras do *corpus* de estudo com a lista de palavras do *corpus* de referência<sup>33</sup> com o objetivo de criar “uma lista de palavras-chave, ou palavras cujas frequências são estatisticamente diferentes no *corpus* de estudo e no *corpus* de referência” (BERBER-SARDINHA, 1999). A função do *corpus* de referência, no âmbito dessa comparação, é “fornecer uma norma com a qual se fará a comparação das frequências do *corpus* de estudo” (BERBER-SARDINHA, 1999). Com isso, é possível identificar as palavras mais características do *corpus*, as quais podem ser selecionadas como palavras-nódulo a serem localizadas por meio da ferramenta *Concord*, com vistas à posterior leitura e análise.

O *Concord* é uma ferramenta que produz listas de ocorrência de uma palavra de busca (nódulo) acompanhada do texto que está em seu entorno (o co-texto). No resultado da busca, aparece a palavra nódulo centralizada e colorida, sendo rodeada por porções contínuas do texto de origem, o qual pode ser acessado por meio de um clique na palavra de busca. A ferramenta *Concord* tem ainda dois recursos interessantes para esta pesquisa: o *collocates* (colocados) e o *clusters*<sup>34</sup> (amarrados lexicais). O *collocates* permite identificar as palavras que ocorrem nas imediações da palavra-chave, indicando certa padronização do nódulo e, conseqüentemente, oferecendo indícios sobre como essa palavra é usada de forma a favorecer a interpretação dos sentidos associados a ela (BERBER-SARDINHA, 2011). Identificados os colocados das palavras-chave, é possível ainda localizar os trechos de textos onde tais colocados aparecem próximos à palavra de busca. Para isso, é preciso selecionar o modo avançado de busca e selecionar o colocado como palavra de contexto da palavra nódulo. O recurso *clusters* permite que o programa identifique grupos de palavras que, juntas, se repetem no *corpus*. Ajustando-se o programa, é possível direcionar a busca de forma a encontrar amarrados lexicais de

---

<sup>33</sup> Um *corpus* de referência é uma coletânea de textos quatro vezes maior do que o *corpus* de estudo. No caso desta pesquisa, o *corpus* de referência é uma das versões do Banco de Português, que foi criado e é mantido no âmbito do projeto Direct, fazendo parte dos bancos de dados do CEPRIL (Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem) e do LAEL (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP). O Banco de Português possui variados tipos de textos reunidos de tal forma que caracterizem a língua portuguesa em seu uso geral; ele é constantemente ampliado a partir da inserção de novos textos e a versão utilizada nesta tese possui 4 583 377 palavras (tokens).

<sup>34</sup> Palavra inglesa que significa aglomerado.

até 12 palavras. Esses amarrados podem fornecer pistas sobre a temática que o *corpus* aborda, bem como sobre os gêneros textuais que o compõem.

Todos os textos, antes de serem inseridos na base de dados do programa *WordSmith Tools 5*, foram salvos em arquivo txt, já que o programa só faz a leitura desse tipo de arquivo. Em seguida, alguns de seus conteúdos (cabeçalhos, nomes de autores, sumários e referências bibliográficas) foram deletados, a fim de que tais dados não interferissem na identificação de palavras-chave, tampouco na produção da lista de concordância. Todos os arquivos gerados em txt foram revisados e os problemas de diagramação foram resolvidos.

Depois de preparados, os textos foram inseridos no programa para que fosse feita uma lista de palavras do *corpus* de estudo a partir da ferramenta *WordList*. Esta lista é uma pré-condição para a utilização da ferramenta *KeyWords*, que identifica as palavras-chave do *corpus*. Com o *WordList*, foi possível levantar todos os itens de vocabulário presentes nos textos, com suas respectivas frequências em número e percentual. Conforme mostra o anexo A, na lista de palavras produzida a partir do *corpus* de estudo desta pesquisa, as palavras currículo, qualidade, curriculares, curricular e currículos estão posicionadas na seguinte ordem, respectivamente, 57º, 69º, 87º, 95º e 357º.

Apesar de as palavras-nódulo da concordância (qualidade, currículo, currículos, curricular e curriculares) já terem sido escolhidas previamente em função dos objetivos da pesquisa, procedi à confecção da lista de palavras-chave com a ferramenta *KeyWord* a partir da comparação das listas de palavras do *corpus* de estudo e do *corpus* de referência. O programa *WordSmith* encontrou 4919 palavras-chave, das quais apenas quinhentas foram listadas, tendo em vista a programação padrão da busca que é de no máximo quinhentas palavras. Com essa lista pude verificar que as palavras currículo, curriculares, curricular, qualidade e currículos podem ser consideradas palavras-chave, como mostra o anexo B. Essas palavras estão, respectivamente, nas posições 27º, 45º, 48º, 70º e 156º da lista.

Para fins de análise dos sentidos de qualidade fixados no *corpus* de estudo, produzi por meio da ferramenta *Concord* uma lista de concordância tendo como palavra de busca a palavra qualidade acompanhada de 10 palavras à direita e à esquerda. O programa gerou uma grande lista com 1610 ocorrências da palavra qualidade, organizadas em linhas. A leitura e a análise dessa lista geral não foram feitas na íntegra. A leitura foi feita por meio de sublistas geradas a partir dos

colocados da palavra qualidade. Os colocados são palavras que aparecem com dada frequência nas proximidades da palavra de busca, dentro dos limites estabelecidos (no nosso caso, 10 palavras à direita e à esquerda). A lista de colocados foi produzida a partir do recurso *collocates*, que permitiu identificar 605 palavras que aparecem relacionadas à palavra de busca (anexo C) no *corpus* de estudo.

Pensando os colocados na perspectiva da teoria do discurso, infiro que essas palavras podem indicar pistas sobre a significação de qualidade, já que, nos jogos de linguagem, os significantes estão sempre remetendo a outros significantes, fazendo com que o sentido seja sempre flutuante e adiado (LOPES; MACEDO, 2011a). Os colocados, dessa forma, tornam-se uma espécie de condutores dos sentidos de qualidade, já que a significação de qualidade, em determinado contexto, depende da relação estabelecida com esses colocados por meio de uma articulação que produz cadeias equivalenciais de sentido.

As 1610 concordâncias para a palavra qualidade foram, portanto, agrupadas segundo seus colocados. Cada colocado, ao passo que foi selecionado como palavra de contexto de qualidade, gerou uma lista na qual apareceram apenas os trechos dos documentos nos quais o colocado pôde ser visto próximo à palavra nódulo, no raio de dez palavras à direita e à esquerda. Procedi, portanto, à leitura de todos os colocados associados à qualidade, com o objetivo de selecionar aqueles que mais me pareceram importantes segundo as finalidades da análise. Essa seleção, como todo recorte em pesquisa qualitativa, partiu de critérios subjetivos, foram opções provenientes da minha interpretação pessoal amparada nas possibilidades de análise a partir da teoria do discurso.

Para essa seleção, tentei levar em consideração a escolha de palavras que remetessem a determinado campo semântico. Por exemplo, criei um campo semântico ligado à avaliação e outro ligado a currículo. Tentei perceber também a existência de verbos que pudessem indicar determinada tentativa de definição da palavra qualidade (exemplo: referir e relacionar-se), bem como substantivos com o mesmo intuito (conceito, natureza e concepção). Com base nesses e em outros critérios, selecionei sessenta e nove colocados, os quais, para fins de orientação da leitura, foram agrupados em quatorze blocos, conforme indica o quadro 5. Cada um dos blocos foi constituído com vistas a responder a algumas perguntas suscitadas pela leitura das concordâncias.

No primeiro bloco, agrupei os colocados *para, todos e universalização*, com o objetivo de pensar sobre as finalidades da qualidade e ao, mesmo tempo, identificar para quem essa qualidade se destina. Este segundo objetivo do bloco tem relação direta com os colocados *todos e universalização*, uma vez que o discurso de qualidade para todos é reiterado nos textos. No bloco dois, reuni os colocados *desafio e conquista*, que indicam que a qualidade não é um projeto fácil de ser concretizado, cabendo entender em que sentido a qualidade é um desafio e em que sentido a qualidade é algo que deve ser conquistado.

Quadro 5 - Blocos de colocados de qualidade

BLOCO	COLOCADOS
1	para, todos e universalização
2	desafio e conquista
3	compromisso, responsabilidade, garantir, garantia, garantindo, assegurar, assegurando, direito, gratuito e gratuita
4	políticas e política
5	conceitos, conceito, natureza, concepção, refere, relaciona e relacionada
6	Social
7	igualdade, cidadania, equidade e eficiência
8	contribui e contribuir
9	necessário, necessários, condição, importante e implica
10	melhoria, elevação, melhorar, melhor, maior, expansão e melhorias
11	parâmetros, parâmetro, indicadores, índice, metas, padrões, padrão, critérios e patamar
12	IDEB, SAEB, avaliação, avaliar, medir, análise e resultados
13	curricular, curriculares e currículo
14	Escola

No terceiro agrupamento, inseri os colocados *compromisso, responsabilidade garantir, garantia, garantindo, assegurar, assegurando, direito, gratuito e gratuita*. Sendo a qualidade defendida nos textos como algo que é da ordem do direito, e que, portanto, deve ser garantida e assegurada, busquei identificar quem é apresentado como o responsável por assegurar/garantir a qualidade e quem tem esse direito, e entender por que e em que termos isso deve acontecer. Relacionado ao terceiro

bloco, estão os colocados *políticas* e *política*, que compõem o bloco quatro, de cuja análise procurei identificar se existem políticas de promoção da qualidade e depreender que políticas são essas.

Com vistas a entender como discursivamente qualidade está sendo conceituada, compus o quinto agrupamento com os seguintes colocados: *conceitos*, *conceito*, *natureza*, *concepção*, *refere*, *relaciona* e *relacionada*. Os três substantivos favorecem o entendimento do conceito, da concepção e da natureza da qualidade defendida no *corpus* de estudo e os verbos indicam a o que a qualidade se refere e está relacionada. Compondo o sexto bloco está a palavra *social*, com a qual a qualidade está, enfaticamente, sendo adjetivada em um terço dos textos do *corpus* de estudo. O estudo das concordâncias desse grupo permitiu entender os sentidos que estão sendo mobilizados quando se defende qualidade social. No sétimo grupo, reuni colocados que expressam princípios e valores que estão sendo associados à qualidade: *igualdade*, *cidadania*, *equidade* e *eficiência*. Interessou-me entender a significação de tais princípios e valores em sua relação com a qualidade da educação.

Para pensar no que se projeta como efeito da qualidade na educação, agrupei os colocados *contribui* e *contribuir* no bloco oito, tendo em mente as seguintes questões: a qualidade pode contribuir para quê? Qualidade é condição para quê? Para analisar o que é necessário para alcançar essa qualidade, selecionei os colocados *necessário*, *necessários*, *condição*, *importante* e *implica*, que juntos formam o bloco nove.

Considero os blocos dez, onze, doze e treze como estando relacionados. No bloco dez, estão os colocados a partir dos quais a política tenta significar a qualidade como algo bom, reforçando sua conotação positiva: *melhoria*, *melhorias*, *melhorar*, *melhor*, *maior*, *expansão* e *elevação*. Para algo ser classificado como de qualidade e, portanto, melhor, é afirmado ser necessário fixar características capazes de definir o que é e o que não é de qualidade. Com a análise dos colocados do bloco onze - *parâmetros*, *parâmetro*, *indicadores*, *índice*, *metas*, *padrões*, *padrão*, *critérios* e *patamar* -, foi possível compreender tais características. Nessa mesma *esteira*, é afirmado que o *selo* de qualidade deve ser dado em função da avaliação dos resultados alcançados. Para se pensar na relação entre qualidade e avaliação, analisei no bloco doze os colocados *IDEB*, *SAEB*, *avaliação*, *avaliar*, *medir*, *análise* e *resultados*. Com a análise do penúltimo bloco com os colocados *curricular*,

*curriculares* e *currículo*, busquei entender a relação entre currículo e qualidade e perceber a relação desse binômio com a avaliação. Enfim, no bloco quatorze, com o colocado *escola*, busco compreender como a escola de qualidade é caracterizada nessa política.

Para fins de análise de cada um dos quatorze blocos formados, procedi à confecção de listas de concordância de cada um dos 69 colocados de qualidade. A partir dessas listas de concordâncias, foi possível gerar cerca de setecentas páginas contendo grandes trechos nos quais estavam presentes cada colocado próximo à palavra qualidade. A partir da leitura dessas páginas geradas, excluí os trechos cujos conteúdos, no meu entender, não tinham a ver com as questões definidas para cada um dos blocos descritos anteriormente. Os trechos selecionados foram, portanto, agrupados segundo o bloco ao qual pertencem e, a partir de então, foram analisados no corpo do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, para a análise mais específica da relação entre qualidade e currículo, foquei no estudo do *subcorpus* 1, que contém vinte e nove textos curriculares. O *subcorpus* 1 foi inserido no programa para que também fosse feita, a partir do *WordList*, uma lista de palavras (anexo D). As palavras currículo, curriculares, curricular, qualidade e currículos ocuparam, respectivamente, a 45º, 73º, 79º, 117º e 274º posição na lista, em termos de frequência. Produzi ainda com esse *subcorpus* uma lista de palavras-chave (anexo E). O programa *WordSmith* encontrou quatro mil e sessenta e sete palavras-chave, das quais apenas quinhentas foram listadas. A partir dessa lista, pude constatar que as palavras currículo, curriculares, curricular, currículo e qualidade também são palavras-chave no âmbito do conjunto desses textos, ocupando, respectivamente, a 23º, 34º, 39º, 124º e 168º posição na lista.

Produzindo listas de concordância com a ferramenta *Concord*, constatei que o *subcorpus* 1 de textos curriculares possui setecentos e cinquenta ocorrências da palavra qualidade e quatro mil, duzentas e cinquenta e duas ocorrências da palavra currículo e suas derivadas (currículos, curricular e curriculares). Na lista de concordância que teve qualidade como palavra de busca, o programa não identificou a palavra currículo e suas derivadas como colocado. O mesmo aconteceu em relação à lista de concordância da palavra currículo e derivadas, ou seja, qualidade não apareceu como colocado. Tendo em vista isso, considereei que o uso do



programa *WordSmith* não seria necessário para a leitura desse *subcorpus*, pois não seria possível gerar concordâncias que articulassem qualidade ao currículo<sup>35</sup>.

Realizei, então, uma leitura guiada pelas palavras currículo, currículos, curricular e curriculares, inferindo que o currículo defendido é considerado, nessa política, o currículo de qualidade. Na leitura, me detive nas discussões sobre conhecimento, cultura, saberes, disciplinas, currículo por competência, currículo integrado e interdisciplinaridade, principalmente. Busquei entender os sentidos de currículo que permeiam a política e que currículo é defendido como promotor da qualidade da educação. Entender como o conhecimento escolar é constituído e que importância é conferida a ele, bem como à cultura em sua relação com o conhecimento no currículo. Procurei identificar a modalidade de organização curricular defendida e entender sua significação e finalidades. Em meio a essa leitura, procurei também entender que tipo de currículo é representado como o currículo do Outro, o currículo do qual se pretende afastar.

A teoria do discurso não pressupõe técnicas fixas para escolha e tratamento dos textos analisados. Essas definições são contingentes e dependem das questões construídas no bojo de cada pesquisa. “Esse processo implica incluir também julgamentos intuitivos do pesquisador em relação à questão investigada” (HOWARTH apud LOPES, 2011, p.45), alicerçando-os aos pressupostos da teoria do discurso. Com base nisso, considereei pertinente a utilização do *WordSmith*, mesmo sabendo que esse programa está, comumente, associado a pesquisas que buscam analisar o uso de palavras com base em dados estatísticos, o que, *a priori*, parece não ter sentido numa pesquisa qualitativa em educação.

Diante disso, procurei estabelecer nexos entre a teoria do discurso e as possibilidades de uso do programa *WordSmith* e concluí que, com o seu uso, foi possível ler os cinquenta e sete textos produzidos e encomendados pelo MEC como se eles fossem um único texto. Entendo que o referido programa permite que operemos uma ampla e irrestrita reconfiguração dos textos, sendo possível desestruturá-los e reestruturá-los segundo inúmeras possibilidades. Cada um dos textos do *corpus* é uma totalidade discursiva estruturada segundo demandas

---

<sup>35</sup> Produzi ainda uma lista de concordância estabelecendo currículo e palavras derivadas como palavras de busca e qualidade como palavra de contexto e ajustando o raio de busca para vinte e cinco palavras à direita e à esquerda. Foi gerada uma lista com cento e trinta e uma ocorrências que permeiam dezesseis dos vinte e nove textos do *subcorpus* 1. Considerei que a lista gerada era pouco significativa para subsidiar uma discussão mais ampla de currículo nessa política.

particulares, possuindo, portanto, um centro fixo. A meu ver, a utilização do programa permite ampliar os textos, buscando uma análise que viabilize o descentramento deles. Primeiro porque é possível fundi-los e lê-los como uma totalidade discursiva, fragilizando os centros sobre os quais eles estavam estruturados anteriormente. Segundo, porque é possível estabelecer, contingencialmente, centros provisórios para a nova totalidade discursiva que se construiu quando da fundição dos textos.

Múltiplas reestruturações dos textos, portanto, podem ser produzidas ao passo que, com o programa *WordSmith*, estabelecemos referências, sempre provisórias, para a reorganização dos textos. Dito de outro modo, não há apenas uma forma de ler os textos que compõem o *corpus*. As possibilidades são inúmeras, já que é possível estabelecer inúmeros centros provisórios de organização dos textos. Quando, por exemplo, opto por ler os textos organizados a partir do significante *qualidade*, relacionado a alguns de seus colocados, estou desestruturando os textos e reorganizando-os segundo as demandas da minha pesquisa, criando, dessa forma, uma outra totalidade discursiva. Com o *WordSmith*, os *corpora* podem ser entendidos como totalidades discursivas flexíveis, provisórias e contingentes, sendo possível, dessa forma, estabelecer diversas possibilidades de leitura para um mesmo *corpus*.

O programa *WordSmith* com suas potentes ferramentas de busca de palavras-nóculo nos permite acessar o contexto de uso dessas palavras, no seio do qual ocorre o fluxo da significação. Como dito anteriormente, os significados estão constantemente deslizando nos significantes nos diversos jogos de linguagem produzidos e as fixações de sentidos nos significantes acontecem face ao uso que se faz deles em cada processo discursivo. Os textos são tentativas de dominar o campo da discursividade e os signos constituem-se apenas como fechamentos provisórios, uma vez que pressupor um fechamento pleno é pressupor a finitude da significação. Dessa forma, uma palavra que busquemos por meio das ferramentas do *WordSmith Tools* não tem sentidos definidos *a priori*, não possui sentidos apartados do texto. Os sentidos de um significante só podem ser compreendidos dentro de suas formações discursivas.

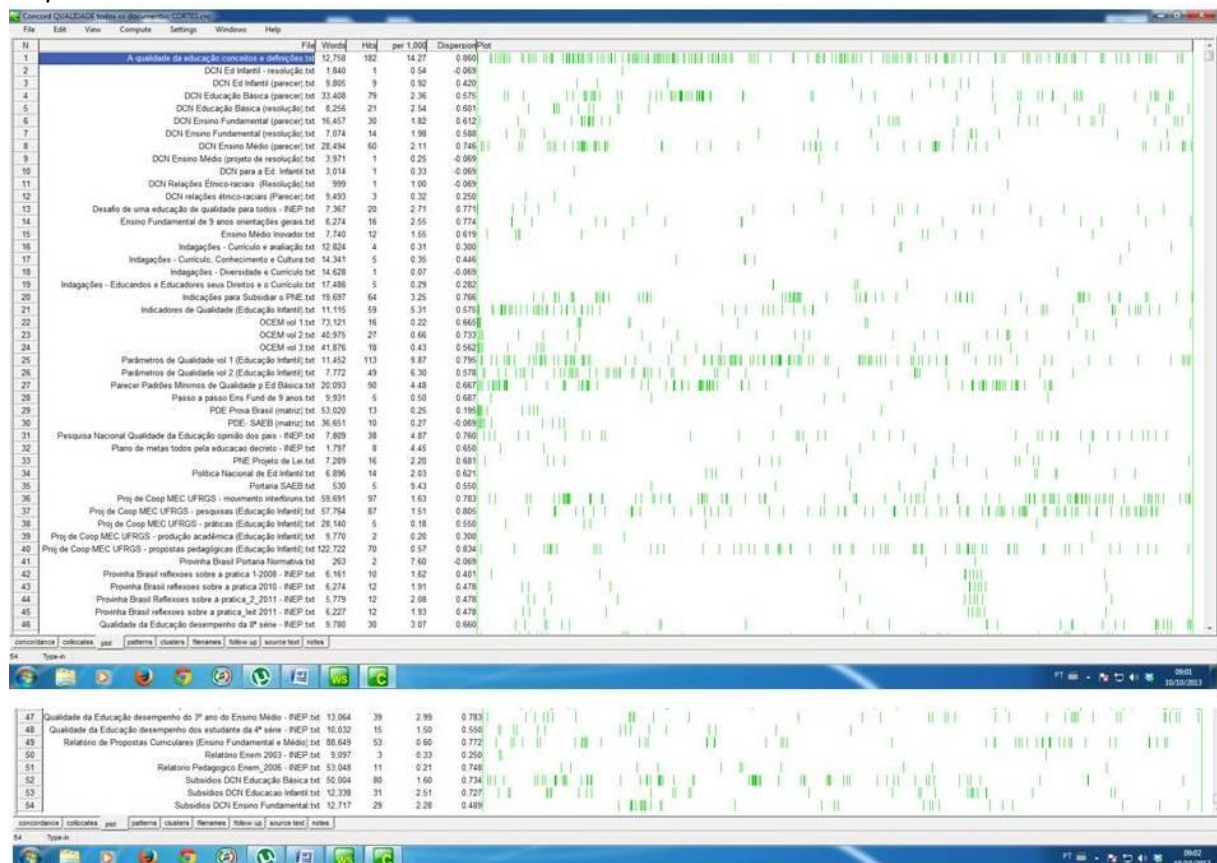
Os sentidos estão sendo produzidos num jogo de referências entre palavras, isto é, no texto uma palavra remete a outra de forma que seus sentidos se articulam, dependendo uns dos outros. Essa articulação entre palavras e sentidos faz com que

a significação seja adiada, uma vez que depende de outros significantes e seus significados contextuais. A ferramenta *Concord*, ao identificar os colocados das palavras de busca, bem como as palavras de contexto, permite que possamos analisar a flutuação de sentido de um significante a outro nos jogos de linguagem, para daí entender os significados como fechamentos parciais produzidos na articulação entre os significantes.

## 2 O DISCURSO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O significante *qualidade* é mencionado em cinquenta e quatro documentos do *corpus* de estudo desta pesquisa, estando ausente em apenas três documentos, a saber: Portaria nº 109 de 27/05/2009 (2009p), Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano (2007a) e Resolução 1 de 3/02/2005 (2005a), como é possível observar na figura 1, que mostra a tela gerada pelo recurso *plot*<sup>36</sup> da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith*.

Figura 1 - tela do *WordSmith*, na função *Plot*, gerada a partir da busca da palavra *qualidade* no *corpus* de estudo.



<sup>36</sup> Feita a busca do significante *qualidade* por meio da ferramenta *Concord*, é possível acionar o recurso *plot*, que gera uma espécie de gráfico da ocorrência de tal significante. Cada pequeno traço verde representa a ocorrência da palavra *qualidade* em determinada parte do texto. A primeira grande linha verde vertical que aparece no gráfico representa o início de cada texto e a última, o fim. Com o *plot* podemos ter uma noção da ocorrência da palavra de busca ao longo dos textos, podendo visualizar se ela ocorre mais no início, no meio ou no fim dos textos.

Quando realizada a busca da palavra qualidade em cada um dos quatro *subcorpora* de estudo, usando a ferramenta *Concord* do programa *WordSmith*, foi possível verificar que no *subcorpus* 1 (textos curriculares) há a maior incidência bruta da referida palavra. No entanto, quando comparei o número total de palavras de cada *corpus* com o número de vezes em que a palavra qualidade aparece, pude calcular<sup>37</sup> o percentual de ocorrência da palavra de busca e perceber que ela aparece, proporcionalmente, mais vezes no *subcorpus* 2 (textos sobre qualidade), conforme pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1 - dados numéricos sobre o *corpus* de estudo extraídos a partir da função *plot* do programa *WordSmith*.

<i>Subcorpus</i>	Total de textos	Total de palavras	Total de qualidade	Percentual de qualidade
Currículo (1)	29	797.723	750	0,0940
Qualidade (2)	10	111.242	635	0,5708
Avaliação (3)	11	133.823	90	0,0672
Geral (4)	7	59.624	135	0,2264
TOTAL	57	1.102.412	1610	0,1460

Ao longo dos documentos, qualidade protagoniza inúmeras expressões<sup>38</sup> que se referem à educação<sup>39</sup>, as quais serão representadas, nesta tese, pelas expressões “qualidade da educação” e “educação de qualidade”, sabendo que toda representação não corresponde à substituição plena de significados da coisa representada para a coisa que representa. Qualidade da educação<sup>40</sup> e educação de

<sup>37</sup> Realizei uma regra de três simples para verificar quantas palavras são qualidade em cada 100 palavras de cada *subcorpus*.

<sup>38</sup> Por meio da ferramenta *Concord*, na função *cluster*, identifiquei as seguintes expressões: qualidade da educação, qualidade social, qualidade social da educação, qualidade do ensino, qualidade do atendimento educacional, qualidade do sistema educacional, qualidade das práticas escolares, qualidade pedagógica, qualidade da(s) instituição(s) de educação, qualidade das experiências, qualidade das práticas, qualidade das estratégias didático-pedagógicas, qualidade da(s) aprendizagem(s), qualidade da(s) escola(s), qualidade educacional, qualidade da formação, qualidade da oferta/ do serviço/ do atendimento/ do trabalho, qualidade do aprendizado, educação de qualidade, educação de qualidade social, ensino de qualidade e escola de qualidade.

<sup>39</sup> Para fins de análise, foram consideradas apenas as concordâncias cujo significante qualidade se referia à educação. As demais concordâncias foram descartadas.

<sup>40</sup> A partir do Programa *WordSmith Tools* foi possível identificar que o significante “qualidade da educação” foi mencionado no *corpus* de estudo 198 vezes.

qualidade<sup>41</sup> formam, cada um desses grupos de palavras um feixe lexical, uma espécie de amarrado de palavras que é identificado como um *cluster* pelo Programa *WordSmith*. Quando estão juntas, essas palavras passam a encerrar sentidos que não teriam se estivessem separadas. Dito nos termos da teoria do discurso, a palavra qualidade pode ter determinados significados, no entanto, na medida em que essa palavra se coliga à palavra educação e a uma preposição, outras possibilidades de significação surgem em função dessa coligação e as três palavras formam juntas um novo significante que se diferencia tanto da palavra qualidade isolada, quanto da palavra educação isolada. Nessa mesma linha, a utilização de determinada preposição também influi na criação de um novo significante, não sendo possível achar que expressões como *qualidade na educação* e *qualidade da educação* têm o mesmo sentido.

No *corpus* de estudo, os dois significantes supracitados lideram a lista<sup>42</sup> de *clusters* de três palavras identificados a partir da lista de concordância do significante *qualidade* no *corpus* de estudo, a partir da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*. A alta frequência de tais significantes fornece indícios de que as diversas coligações feitas entre qualidade e educação formam um padrão discursivo nesse *corpus*. Não é, portanto, a respeito de qualquer qualidade que se fala nesse *corpus*, mas, predominantemente, da qualidade vinculada à educação, como era de se esperar, já que se trata de um *corpus* de educação.

Analisando o uso dos significantes *educação de qualidade* e *qualidade da educação* no *corpus* de estudo, infiro que o significante *qualidade* assume sentidos diferentes em cada uma dessas expressões, corroborando com o que discutimos antes: os significados não pertencem *a priori* às palavras, eles são forjados durante o uso social que se faz delas. A variação de sentidos de qualidade pode ser, também, analisada quando tomamos por base a classe gramatical dos termos de ambos os *clusters*. No significante *educação de qualidade*, a palavra qualidade integra uma locução adjetiva que tem a função de atribuir características à educação, designando/restringindo o tipo de educação da qual se fala. Já no

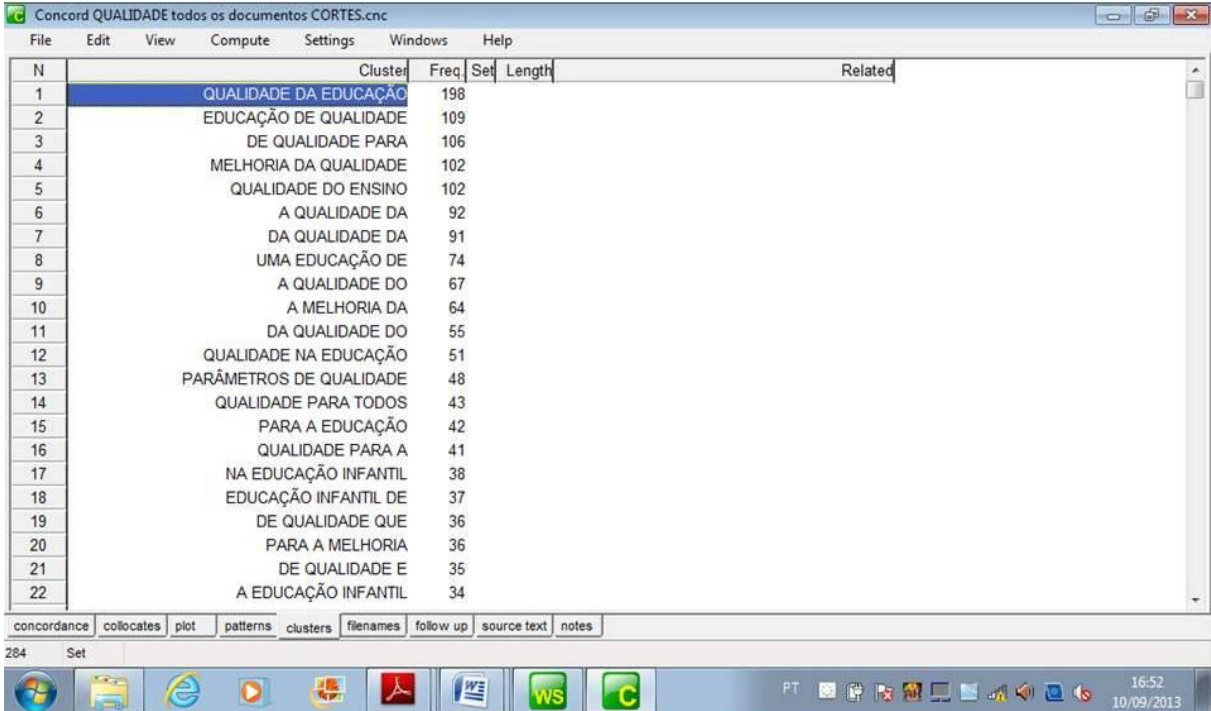
---

<sup>41</sup> Também, a partir do Programa *WordSmith Tools*, foi possível identificar que o significante “educação de qualidade” foi mencionado no *corpus* de estudo 109 vezes.

<sup>42</sup> Nesta lista estão incluídos também os seguintes *clusters*: qualidade do ensino (102 ocorrências), qualidade na educação (51), qualidade de ensino (31), escola de qualidade (30), ensino de qualidade (23), qualidade da aprendizagem (11), educação com qualidade (11), escola com qualidade (6), qualidade na escola (5) e qualidade do aprendizado (5).

significante *qualidade da educação*, a palavra *qualidade* é um substantivo, que é adjetivado pela locução “da educação”. Ou seja, a *qualidade* é algo que se caracteriza por ser educacional.

Figura 2 - tela do *WordSmith* mostrando os *clusters* de três palavras no *corpus* de estudo



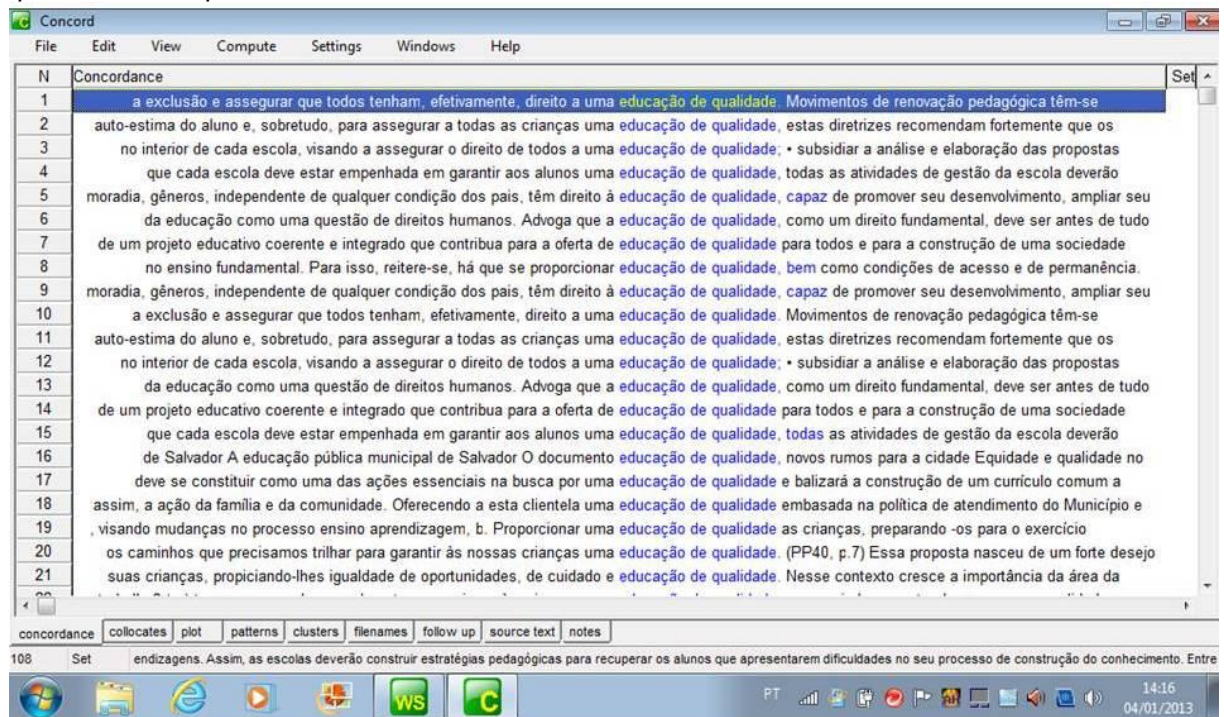
N	Cluster	Freq	Set	Length	Related
1	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	198		19	
2	EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	109		20	
3	DE QUALIDADE PARA	106		19	
4	MELHORIA DA QUALIDADE	102		20	
5	QUALIDADE DO ENSINO	102		19	
6	A QUALIDADE DA	92		18	
7	DA QUALIDADE DA	91		18	
8	UMA EDUCAÇÃO DE	74		19	
9	A QUALIDADE DO	67		18	
10	A MELHORIA DA	64		19	
11	DA QUALIDADE DO	55		18	
12	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	51		20	
13	PARÂMETROS DE QUALIDADE	48		20	
14	QUALIDADE PARA TODOS	43		19	
15	PARA A EDUCAÇÃO	42		19	
16	QUALIDADE PARA A	41		19	
17	NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38		20	
18	EDUCAÇÃO INFANTIL DE	37		20	
19	DE QUALIDADE QUE	36		19	
20	PARA A MELHORIA	36		19	
21	DE QUALIDADE E	35		19	
22	A EDUCAÇÃO INFANTIL	34		20	

Analisando uma lista de concordância que teve como palavra de busca o significante *educação de qualidade* (figura 3), interpreto que *qualidade* tem o sentido de excelência, superioridade, de algo que é bom. Nesses termos, toda vez que no *corpus* se faz referência a esse significante, quer se referir a uma boa educação, a uma educação de excelência, que se deseja assegurar, garantir, oferecer, ofertar, buscar, proporcionar e a qual se tem como um objeto de direito.

Quando analisei a lista de concordância do significante *qualidade da educação* (Figura 4), pude observar que *qualidade* tem o sentido de nível, predominantemente, e de tipo, em alguns casos. Na linha 30 da figura 4, temos um exemplo do uso da palavra *qualidade* como nível: “Um dos exemplos desta situação diz respeito à questão da formação de professores, um dos principais fatores que incidem sobre a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2003b). Onde se lê “melhoria da qualidade da educação” poderia se ler, nesse caso, “melhoria do nível da educação”. É nesse sentido que é comum encontrar no *corpus* de estudo expressões do tipo: elevação/elevar/aumentar a qualidade da educação,

melhorar/melhoria da qualidade da educação, maior qualidade da educação, controle da qualidade da educação, indicadores da qualidade da educação, aferir a qualidade da educação, parâmetros de qualidade da educação, padrões mínimos de qualidade da educação, termômetro da qualidade da educação, apenas para citar alguns.

Figura 3 - Tela do *WordSmith* mostrando a lista de concordância do significante *educação de qualidade* no *corpus* de estudo.



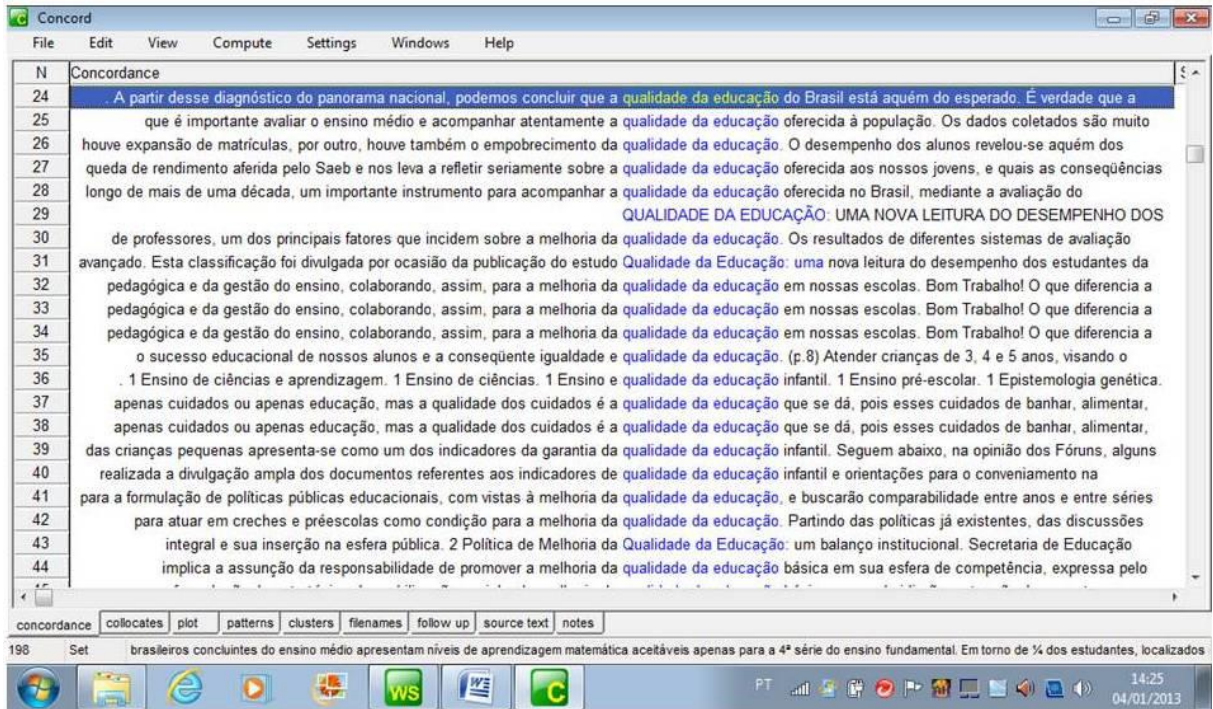
Em alguns casos, inferi também que o significante *qualidade* no significante *qualidade da educação* tem o sentido de “bom tipo de educação”. Nesse sentido, é possível observar o exemplo da linha 51 da figura 4: “O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a *qualidade da educação* básica” (BRASIL, 2007f, grifo nosso). Onde se lê “que promovam a qualidade da educação”, poderia se ler, também, “que promovam um bom tipo de educação”.

Os significantes supracitados, bem como todos os outros significantes marcados pela associação entre educação e qualidade, apesar de não estarem, na maioria das vezes, acompanhados de um adjetivo que atribua sentidos negativos ou positivos à qualidade, como seria o caso de dizer boa/má qualidade da educação e educação de boa/má qualidade, associam-se a sentidos positivos. Qualidade,



portanto, tem prosódia positiva (BERBER-SARDINHA, 2004) no *corpus* de estudo. A palavra qualidade e os demais itens do léxico aos quais ela se liga indicam o sentido de coisa boa.

Figura 4 - Tela do *WordSmith* mostrando a lista de concordância do significante *qualidade da educação* no *corpus* de estudo.



Apesar de estar implícita a associação do significante *qualidade* a sentidos positivos, este significante é bastante polissêmico, podendo abarcar uma série de significados de acordo com os sentidos mobilizados por cada um dos que proferem a expressão educação de qualidade. Quando intentamos significá-la dentro de uma determinada política educacional, com base na teoria do discurso, sabemos que não existem significados que estejam de uma vez por todas cristalizados no significante *qualidade*, antes da política, e que permaneçam, posteriormente, no discurso que se constitui.

Os significados de qualidade dependem dos jogos de linguagem estabelecidos no bojo do discurso político, o qual, nesta pesquisa, pode ser acessado por meio da produção textual do MEC e entendido à medida que identificamos as demandas que mobilizam os atores sociais a se articularem nessa política. Desse modo, compreender os significados de qualidade é compreender também as demandas postas no jogo político e compreender as articulações que

são levadas a cabo no sentido de sustentar tais demandas. É nessa perspectiva que, a partir de agora, procuro acessar e interpretar os sentidos de qualidade forjados nos textos que compõem o *corpus* de estudo em torno do qual esta pesquisa se debruça.

## 2.1 O *corpus* de estudo e a constituição de sentidos de qualidade na educação<sup>43</sup>

Os objetivos da política educacional do estado são garantir educação pública de qualidade para todos e nos diversos níveis e modalidades de ensino. Pretende-se ampliar a educação infantil a partir da atuação mais direta dos municípios, universalizar o ensino de nove anos, ampliar acesso ao Ensino Médio, garantir acesso de portadores de deficiências, combater analfabetismo, valorizar profissionais da educação, desenvolver gestão democrática, modernizar rede física e equipar as escolas (BRASIL, 2010a).

O fomento à qualidade da educação constitui-se como uma demanda central da política educacional que se construiu, ao longo dos governos Lula e Dilma, no período compreendido entre 2003 e 2011. Tal fomento, conforme considerações produzidas nos documentos, entra na esteira do crescimento econômico que o Brasil vivenciou durante esses governos e visa a sustentar este ciclo de desenvolvimento do país (BRASIL, 2011b). Segundo o discurso do MEC, o desenvolvimento econômico trouxe consigo novas demandas e “a educação, sem dúvida, está no centro desta questão” (BRASIL, 2011b), como um desafio a ser vencido (BRASIL, 2004d; 2006a; 2006b; 2006c; 2010h; 2003b) e, ao mesmo tempo, uma conquista (BRASIL, 2011b; 2010e; 2010f).

A qualidade, ao ser denominada um desafio que deve ser vencido e algo a ser conquistado, engendra sentidos, que remetem a um projeto complexo, um projeto cujo alcance torna-se tarefa árdua e o sucesso torna-se algo incerto. Infiro que, nestas palavras (desafio e conquista), a educação de qualidade é significada como um objeto de desejo de difícil alcance, implicando que os envolvidos estejam mobilizados e determinados em vencer obstáculos que apareçam no percurso. O

---

<sup>43</sup> Esta seção foi produzida com base na leitura dos trechos selecionados a partir da ferramenta *Concord*, cuja busca teve qualidade como palavra-nóculo e como palavra de contexto os significantes que compõem os blocos 1, 2, 3, 4, 8, 9 e 10.

parecer que trata dos padrões mínimos de qualidade para Educação Básica (BRASIL, 2010h), por exemplo, fixa como os cinco maiores desafios a serem vencidos com vistas à educação de qualidade: 1- desafio do acesso, que diz respeito à universalização, principalmente, da Educação Infantil e do Ensino Médio; 2- Desafio da equidade, no que se refere às diferenças de infra-estrutura das escolas; 3- Desafio da valorização do magistério; 4- Desafio da aprendizagem, que precisa ser materializado no IDEB 6,0; e 5- Desafio do financiamento e da gestão.

Tais desafios se pautam num cenário de empobrecimento da qualidade da educação (BRASIL, 2004e), o qual é descortinado pela política, por meio dos indicadores de avaliação produzidos a partir do SAEB, e da análise da “disfunção entre a expansão do sistema e a qualidade da educação ofertada” (BRASIL, 2004d). Emerge desse cenário, portanto, a demanda por integrar qualidade à expansão da educação (BRASIL, 2009h; 2009f; 2004e; 2011b; 2007g), ou seja, de associar quantidade (acesso) à qualidade (sucesso escolar).

O desejo de se conquistar uma educação de qualidade é enfaticamente sinalizado nos documentos por meio de *clusters* que se repetem ao longo do *corpus*. São eles: melhoria da qualidade da educação, melhoria da qualidade do ensino, melhorar a qualidade do ensino, garantia de padrão de qualidade da educação, apenas para citar alguns. Tais *clusters* indicam que a qualidade, entendida como nível, deve ser elevada, aumentada, melhorada, em contraposição a um baixo nível, que se acredita ter vigorado até então.

Busca-se, nessa política nacional, portanto, elevar a qualidade da escola brasileira, reconstruindo a sua eficácia de tal modo que seja capaz de minimizar os efeitos negativos da condição de origem de seus alunos (BRASIL, 2003b). Intenta-se melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2009g; 2009h; 2006d; 2009n; 2009l), procurando coadunar a política educacional brasileira com os discursos produzidos na Conferência de Dacar, com as metas da ONU e com as demandas dos países Ibero-Americanos estabelecidas pela OEI (BRASIL, 2009l). Pretende-se alcançar melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2009h; 2009f), sendo essa melhoria um dos objetivos do PNE de 2001/2010 (BRASIL, 2009h), bem como uma das diretrizes do PNE de 2011/2020 (BRASIL, 2010g). Nesse processo, conclama-se que todos devem se mobilizar pela melhoria da qualidade (BRASIL, 2009o) e a adesão ao “Plano de metas todos pela educação” é considerado um compromisso com essa agenda (BRASIL, 2007f).

Apreendo do discurso da política que a melhoria da qualidade da educação produziria um *efeito cascata* de melhorias, que se resume na seguinte equação: uma melhor/maior qualidade da educação resulta em maior/desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2006e) e, conseqüentemente, em maior/melhor desenvolvimento do país, de forma que seja possível dar um salto para o futuro (BRASIL, 2011b).

A almejada educação de qualidade destina-se a todos (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010a; 2009e; 2010h; 2009l; 2007c; 2007b; 2011b; 2010c; 2010d; 2010f; 2007g; 2006b): “as crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade” (BRASIL, 2009h). A qualidade da educação para todos expressa-se, também, nos documentos do *corpus*, por meio de metas de universalização que se deseja que sejam progressivas e agressivas (BRASIL, 2009l) e o entendimento que se constrói de universalização da educação não se restringe ao acesso à escola; ele passa por universalizar a permanência e a conclusão de cada etapa de ensino com qualidade (BRASIL, 2009h; 2009g).

Outra questão a ser balizada pelo PNE é o sentido dos seus objetivos: a universalização/expansão e a qualidade do ensino. Como universalização/expansão, compreende-se o acesso de todos ao ambiente escolar, garantindo a permanência e a conclusão do processo educativo. Como outra face da mesma moeda, a qualidade, em todos os níveis, apresenta-se como a qualificação da universalização empreendida, isto é, a forma pela qual será garantido o sucesso escolar. Isto porque, um sistema educacional cuja qualidade está referenciada nas demandas da sociedade, garantirá as condições necessárias à aprendizagem de todos, o que redundará nos progressivos avanços escolares e na conclusão de todo o processo educacional, sem abstenções, reprovações ou evasões” (BRASIL, 2009l).

Tornando ainda mais contundente o discurso de universalização da educação de qualidade, os documentos analisados enfatizam que a qualidade da educação é algo que deve ser assegurado (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010g; 2011b; 2010c; 2010d; 2009f; 2006d; 2006e) e garantido (BRASIL, 2009h; 2009g; 2004c; 2010d; 2010f; 2007g; 2009l; 2011b; 2010c). Nesses termos, a educação de qualidade tem *status* de direito (BRASIL, 2009h; 2009f; 2009g; 2006f; 2006e; 2010d; 2010f); é considerada um direito inviolável (BRASIL, 2010h), inalienável (BRASIL, 2010f) e um direito humano e fundamental (BRASIL, 2010c), que “é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos” (BRASIL, 2010f).

A garantia do direito à educação de qualidade exige o compromisso político de todos os envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2010f; 2011b; 2009l). Todos devem ter “compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2010f). A responsabilidade pela qualidade do ensino no Brasil deve ser compartilhada entre professores, direção, funcionários, comunidade e órgão gestores (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010d; 2010e; 2010f). Todos influenciam o processo com pesos variados, compondo uma equação demasiado complexa (BRASIL, 2003a; 2003b).

Quanto aos gestores de todas as instâncias governamentais, pesa o compromisso político de garantir o avanço da qualidade educacional (BRASIL, 2010f). Alguns documentos do *corpus* destacam o papel da união nessa empreitada: dar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 2006d; 2010h). Sinalizam que a garantia da qualidade na educação “não será uma tarefa simples e nem apenas de um único governo” (BRASIL, 2010h). Alguns documentos também falam do compromisso da escola em questão de qualidade (BRASIL, 2009h; 2009g; 2011b) e destacam que “o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação” (BRASIL, 2006e).

Para se ter uma educação de qualidade julga-se necessário, portanto, investimento no professor, tanto em sua qualificação, quanto em suas condições de trabalho, conforme apontam alguns documentos do *corpus* (BRASIL, 2009c; 2006d; 2007g; 2003a; 2003b; 2006e). Para isso, julga-se importante ter “professores bem formados e informados” (BRASIL, 2007e, p.26) e com a formação exigida em lei (BRASIL, 2009e). Essa formação deve ser oferecida em nível superior (BRASIL, 2010g). Julga-se importante, ainda, que os sistemas de ensino incrementem “os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação” (BRASIL, 2010c, p.10), bem como ofereçam “os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação” (BRASIL, 2010c, p.10; 2010d, p.25), garantindo, assim, a integridade física, mental e moral dos professores necessária à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2010g; 2010d).

Quanto aos dispositivos de carreira do magistério, com base na LDB, um dos documentos do *corpus* refere-se à necessidade de valorizar os professores

assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2006e, p. 32 e 33).

Transpondo para aspectos concretos, de um modo geral, as condições de trabalho do professor que são consideradas essenciais à qualidade almejada, nessa política, são:

tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento; • proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; • participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional (BRASIL, 2009c, p.38).

Quanto ao aspecto pedagógico, acredita-se que para assegurar o direito à educação de qualidade é preciso dar igual acesso ao conhecimento a todos (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010d; 2011b; 2010c), sendo importante que as escolas possam “construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2009h, p.65). Nesse sentido, considera-se necessário à garantia da qualidade do ensino “a implementação de práticas educacionais eficientes na promoção do desenvolvimento do conhecimento em sala de aula e o fortalecimento da cultura escolar das famílias brasileiras” (BRASIL, 2005b, p.4).

Por meio de quatro documentos do *corpus* (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010d; 2010d), recomenda-se que, para garantir a qualidade da educação, os sistemas de ensino criem o ciclo único inicial, ou seja, que os três primeiros anos do Ensino Fundamental formem um ciclo destinado à alfabetização de crianças de seis, sete e oito anos de idade. Considera-se necessário, ainda no âmbito pedagógico, colocar em pauta discussões sobre concepções curriculares (BRASIL, 2010d), incluindo-se aí as possibilidades de as Diretrizes Curriculares Nacionais contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2010c).

Defende-se, também, quanto ao aspecto pedagógico, que a avaliação contribuirá para a melhoria da qualidade (BRASIL, 2009I, 2008a), considerando-se necessário instituir um instrumento para “acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido nas escolas, e prevenir, assim, o diagnóstico tardio dos baixos níveis de alfabetização e letramento” (BRASIL, 2008c, p.5). Nessa esteira, os processos de

avaliação nacional que compõem o Saeb são tidos como forma de colaborar para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2003b; 2011d; 2010i; 2007h; 2009h; 2003b; 2010c; 2005c; 2004e; 2003a; 2009g).

Para garantir a educação de qualidade, nessa política, é também considerado importante que os parâmetros de qualidade já estabelecidos e registrados em documentos sejam revertidos em melhoria real da qualidade (BRASIL, 2006f). No âmbito governamental, considera-se necessário produzir a união das diferentes instâncias de governo para melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2010h) e produzir a articulação de todas as etapas da educação: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e deste para o Ensino Médio (BRASIL, 2010c). O respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero dos alunos (BRASIL, 2009h; 2009f, 2006e) também é apontado como uma forma de garantir a qualidade.

Em relação aos aspectos de financiamento que são necessários à garantia da educação de qualidade, os documentos apontam que as condições de funcionamento das escolas em diversas dimensões devem ser levadas em consideração (BRASIL, 2005b) para a instituição de um custo-aluno compatível com os padrões de qualidade almejados (BRASIL, 2009h; 2009f; 2009i), que, nessa política, é materializado no CAQi<sup>44</sup> - Custo Aluno Qualidade Inicial (BRASIL, 2010f; 2010h). Nesse sentido, é recomendado que os sistemas de ensino “adotem como política pública a referência dos padrões mínimos do CAQi, estabelecendo diretrizes e metas, mediante planos de ação orgânicos e articulados em regime de colaboração” (BRASIL, 2010h, p.39). Para a política nacional de educação analisada, o aumento de volume de recursos destinados à Educação, sobretudo, o FUNDEB e a desvinculação das receitas da União, são iniciativas que visam a assegurar a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2011b; 2010f).

A escola de tempo integral é apontada, também, como outra importante estratégia para alcançar a melhoria da qualidade (BRASIL, 2010c; 2010d). Considera-se que o investimento público em educação deve levar, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros

---

<sup>44</sup>O CAQi foi um estudo proposto a partir da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2005, que estabeleceu um conjunto de padrões mínimos como passo inicial rumo à qualidade da educação.

profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (BRASIL, 2010f).

A leitura do *corpus* de estudo desta tese me remeteu, ainda, a tentar entender as finalidades às quais se espera chegar com a melhoria da qualidade da educação. Para que melhorar a qualidade? A educação de qualidade visa a contribuir para o quê? Estas questões balizaram o meu olhar sobre o *corpus* e suas respostas são o tema do final desta seção. Infiro que as finalidades da política de qualidade da educação são de duas ordens: uma ordem estritamente educacional e uma ordem ligada às transformações sociais mais amplas que se deseja empreender.

No que tange à educação, mostra-se “patente a necessidade de melhorar a qualidade dos sistemas de ensino para assegurar a permanência e progressão dos alunos” (BRASIL, 2004d, p.6). A educação de qualidade contribui, nessa política, para assegurar “o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série” (BRASIL, 2011b, p.9). Essas demandas de sucesso escolar têm relação direta com o desenvolvimento dos alunos em outros níveis, tanto acadêmico, quanto profissional. O que se projeta como qualidade na escola não se descola das possibilidades de desenvolvimento futuro dos alunos e não tem um fim em si mesmo.

A exigência – o rigor no educar e cuidar – é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade (BRASIL, 2010f, p.44).

A escola de qualidade, como possibilidade de acesso de todos ao conhecimento, é considerada como “crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada” (BRASIL, 2011b, p.25). Constata-se que, “para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país” (BRASIL, 2009h, p.49) e acredita-se que ela, realmente, tem importante papel “no processo de mobilidade social e superação das divisões da sociedade brasileira”



(BRASIL, 2008d, p.111). A educação é tida como condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil (BRASIL, 2006c; 2006b; 2006a).

Nessa *esteira*, os ideais de transformação social abarcam uma miríade de demandas sociais, políticas e econômicas que passam por: redução da pobreza (BRASIL, 2009h; 2009g); “diminuição de desigualdades socioeconômicas estruturais” (BRASIL, 2008d, p.111); construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010h); desenvolvimento econômico e sustentabilidade do país (BRASIL, 2010h); consolidação da cidadania do povo (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c); “construção de um Brasil ético, justo, livre e democrático” (BRASIL, 2009l, p.60), apenas para citar as mais emblemáticas. Tais demandas de transformação social estão na base da concepção de qualidade social da educação que é construída como um diferencial desta política nacional.

## 2.2 O *corpus* de estudo e a construção de um conceito/concepção de qualidade na educação<sup>45</sup>

No âmbito da política educacional analisada, considera-se “de fundamental importância avançar no debate sobre os conceitos e definições de qualidade” (BRASIL, 2007g, p. 10), problematizando-os de forma a apreender “as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2007g, p.3). Na leitura do *corpus* de estudo, sobretudo das listas de concordância que constituem o bloco 5<sup>46</sup>, pude compreender que os significantes *conceito de qualidade* e *concepção de qualidade*<sup>47</sup> formam um padrão discursivo no *corpus* de estudo. Esses significantes não possuem conotações diferentes e, até certa medida, são utilizados um como substituto do outro, como se fossem sinônimos. Infiro que o uso desses significantes se dê no sentido de expressar a

<sup>45</sup> Esta seção foi produzida com base na leitura dos trechos selecionados a partir da ferramenta *Concord*, cuja busca teve qualidade como palavra-núcleo e como palavra de contexto os significantes que compõem os blocos 5, 7 e 14.

<sup>46</sup> O bloco 5 é composto pelos seguintes significantes: conceito, conceitos, concepção, natureza, refere, relaciona e relacionada.

<sup>47</sup> Os significantes “conceito de qualidade” e “concepção de qualidade” ocorrem, respectivamente, doze e sete vezes no *corpus* de estudo.

intenção de que a qualidade seja algo definido, que se constitua como um conceito e que tenha uma concepção que embase essa definição.

A palavra conceito, na perspectiva do *corpus* de estudo, é utilizada como uma construção caracterizada como histórica, social e relativa. Tais características parecem afirmar que os significados de qualidade não estão cristalizados, pelo contrário, são elaborados face às especificidades do social. O significante *conceito de qualidade* associa-se, no *corpus*, a verbos como *gestar*, *definir* e *defender*. A leitura que faço dessa associação é a de que, nessa política, o conceito de qualidade é algo que precisa ser elaborado e definido. É necessário que haja uma fixação do sentido de qualidade, para que, assim, possa se sair em defesa desse conceito.

O significante *concepção de qualidade*, em suas ocorrências no *corpus*, é posto como uma formulação, reforçando o caráter criativo do que se entende por qualidade. A qualidade está em processo de criação. No *corpus*, esse significante apareceu associado a verbos como *fundamentar* e *orientar*, o que parece conferir ao conceito de qualidade a ideia de que algo deve ser fundamentado em determinados valores (no caso, valores sociais) e que deve ser orientador da educação. Outro *cluster* que, apesar de não ser tão enfatizado como os significantes acima citados, se constitui como um padrão que se repete no texto Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006e) é *a qualidade tem uma natureza*. Apesar de natureza nos remeter, à primeira vista, a uma ideia de que existe algo que é natural e/ou inato às coisas, as coligações estabelecidas no referido texto mudam esse caráter. A qualidade é expressa, nesse *corpus*, como tendo uma natureza contextual e plural, transformadora, auto-reflexiva, transacional e participativa. Nos termos da interpretação que faço, todas essas características indicam que a própria natureza da qualidade está em permanente transformação, como se a qualidade fosse algo que está em processo.

A temática da qualidade na educação é posta, no *corpus* de estudo, como complexa (BRASIL, 2007g) e como “um conceito normativo e multifatorial” (BRASIL, 2007g, p.11) por englobar dimensões filosóficas, pedagógicas, culturais, sociais e econômicas. Segundo o *corpus*, sua análise envolve ainda fatores intra e extra-escolares e diferentes atores individuais e institucionais (BRASIL, 2007g) e deve ser feita numa “perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações” (BRASIL, 2007g, p.3). Tais significações alteram-se no

tempo e no espaço e são afirmadas como tendo um caráter histórico (BRASIL, 2007g), caracterizando a qualidade como “um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações” (BRASIL, 2006e, p.24), cuja definição de critérios está tensionada por necessidades, demandas e conhecimentos mobilizados pelo corpo social da educação (BRASIL, 2006e).

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo (BRASIL, 2009h, p.48).

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. [...] Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais (BRASIL, 2009o, p.13).

Nessa perspectiva, são sinalizadas, ainda, algumas questões que envolvem o processo de definição do que é qualidade na educação, nessa política:

1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências; 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais; 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir; 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo (BRASIL, 2006e, p.23).

Nesse processo de definição do que se entende por qualidade da educação, busca-se, também, uma definição ampla, que extrapola as questões estritamente pedagógicas. Defende-se, nesse sentido, um conceito que abranja “a ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra” (BRASIL, 2010f, p.16); defende-se um conceito que seja calcado “em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias” (BRASIL, 2009o, p.14) e que parta de uma perspectiva de inclusão social, “onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas” (BRASIL, 2007g, p.8). Essa definição de qualidade é considerada mais avançada, no âmbito da política educacional em estudo, uma vez que está “atenta para as questões das

desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural” (BRASIL, 2006e, p.22).

No bojo dessa perspectiva mais social e política de qualidade da educação, o discurso da política em questão relaciona a educação de qualidade para todos à redução da pobreza, tanto no sentido de que para haver qualidade é preciso ter condições dignas de vida para a população, quanto no sentido de que a educação de qualidade tem importante papel na redução da pobreza. Argumenta-se, nesse sentido, que “as políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, da habitação, do emprego, dentre outras, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si” (BRASIL, 2009h, p.49).

No que se refere aos aspectos pedagógicos, alguns textos enfatizam que a significação de qualidade passa pelo “compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2010f, p.16). Quanto ao aluno e sua aprendizagem, a definição de qualidade defendida no *corpus* relaciona-se “a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sócio comportamental das crianças” (BRASIL, 2006e, p.27), bem como às condições que os alunos têm “de usufruírem plenamente de suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura” (BRASIL, 2009h, p.34). No que se refere ao professor, a boa formação humana, científica e cultural do professor, bem como a garantia de condições dignas de trabalho, são apontadas como propulsoras da qualidade da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2009h), de tal forma que se afirma que “sem bons professores não teremos bons alunos” (BRASIL, 2010h, p.9). No que se refere às escolas, a definição de qualidade defendida tem íntima relação com as “condições de infra-estrutura dos estabelecimentos escolares” (BRASIL, 2003b, p.19), as quais englobam itens como “abastecimento de água, energia elétrica, biblioteca, laboratório de Ciências e quadra de esportes” (BRASIL, 2003b, p.19), por exemplo.

Da mesma forma que se busca um conceito de educação de qualidade, os textos do *corpus* de estudo tentam conceituar a escola de qualidade que se deseja conquistar por meio da política. Pude entender que há duas formas de significar a escola de qualidade: uma que se constitui dentro de um discurso crítico e que

extrapola as questões pedagógicas e outra que coloca a escola de qualidade como sinônimo de escola eficaz, focando mais nos resultados do ensino estritamente.

Na primeira forma de significação, a preocupação com a construção de uma escola de qualidade que assevere “a permanência e o sucesso de todos que nela se matriculam” (BRASIL, 2009h, p.7) está intimamente ligada à demanda por constituição da cidadania dos alunos (BRASIL, 2011b) e comprometida com um projeto de justiça social e de democracia (BRASIL, 2009h). Do ponto de vista cultural, a escola de qualidade que se projeta é aquela que prima pelo “desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2004c, p.10), sendo, para isso, rica em oportunidades para aprendizagem, socialização, produção de cultura, construção da autonomia e promoção de momentos de prazer e alegria. Em suma, a escola de qualidade é aquela que garante:

a continuidade na escola; o sucesso nos estudos; a aprendizagem de conhecimentos significativos e relevantes; o desenvolvimento de habilidades; a adoção de procedimentos éticos e a aquisição dos valores necessários ao comprometimento tanto com uma sociedade brasileira cada vez mais justa e democrática quanto com um mundo menos desigual e mais solidário, pautados, ambos, pela diversidade, pela solidariedade e pelo respeito entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos (BRASIL, 2009h, p.8).

Sobretudo no documento “A qualidade da educação conceitos e definições” (BRASIL, 2007g), que estudou as referências de qualidade adotadas nos países da cúpula das Américas e nos organismos multilaterais que influenciam a educação nesses países, pude observar a construção de uma ideia que trata a escola de qualidade como escola eficaz, sendo eficaz a escola que “apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem” (BRASIL, 2007g, p.10). O referido estudo partiu de um conjunto de aspectos comuns constituintes de uma boa escola para construir uma definição de qualidade, mesmo sabendo que as condições objetivas de cada país são diferentes. Apontou que uma escola é considerada de qualidade por ter boas condições na oferta de ensino, por garantir a aprendizagem dos alunos e por fomentar a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso (BRASIL, 2007g). Quando a demanda por estudar numa escola é grande, este é um sinal de que a escola é de qualidade, segundo o estudo.

A ideia de qualidade da escola está associada às possibilidades de mobilidade social as quais o ensino pode favorecer. A escola também é considerada

de qualidade quando fomenta boas perspectivas de futuro acadêmico e profissional para os seus alunos, quando o que se ensina é significativo “às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras” (BRASIL, 2007g, p.8). A eficácia ou a qualidade da escola, nesse sentido, se expressa, para além da garantia da aprendizagem dos alunos, na “continuidade dos estudos por meio da aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida” (BRASIL, 2007g, p.26).

Para este estudo, “as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz” (BRASIL, 2007g, p.8). Tais condições, no entanto, devem estar articuladas às condições de gestão e de produção pedagógica: profissionais valorizados e qualificados, foco no bom desenvolvimento dos aspectos pedagógicos e ensino que contemple as expectativas dos alunos em termos da aquisição de saberes que favoreçam o sucesso profissional no futuro. Este estudo apontou, ainda, que uma escola de qualidade

é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem sócioeconômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação (BRASIL, 2007g, p.10).

Os significados de educação de qualidade construídos, no âmbito da política analisada, dialogam com o discurso de qualidade veiculado por organismos multilaterais internacionais, sendo, em certa medida, influenciados por tal discurso. A relação entre o discurso de qualidade das agências multilaterais e o discurso de qualidade fixados no *corpus* de estudo é explicitada com maior ênfase no texto “A qualidade da educação conceitos e definições” (BRASIL, 2007g), embora algumas menções a tais agências possam também ser encontradas, de forma mais periférica, em alguns documentos (BRASIL, 2003a; 2003b; 2004b; 2004e; 2006a; 2006c; 2006e; 2008a; 2008b; 2008d; 2009b; 2009e; 2009g; 2009h; 2009i; 2010a; 2010d; 2010h; 2011b).

Tais organizações políticas formam o que Waters (apud LINGARD, 2004) chamou de “uma teia complexa e ingovernável de relações que se estendem além

do Estado-nação” e que fazem fluir globalmente ideias sobre as políticas educacionais consoantes com a lógica de mercado da economia global. Organismos tais como OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) são citados em alguns dos textos do *corpus*. Eles convergem em alguns pontos no que diz respeito à concepção de qualidade que defendem, conforme podemos ler, principalmente, no texto “A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições” (BRASIL, 2007g).

O discurso construído por tais agências multilaterais<sup>48</sup> apresenta “a vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem” (BRASIL, 2007g, p.11), sendo, desse modo, compatível com o consenso atual em torno do qual a educação requer “um arranjo organizacional mais nivelado, voltado para a produção de resultados estipulados de forma clara, ao menor custo possível”, conforme denunciou Lingard (2004, p. 62).

No caso do Banco Mundial, por exemplo, os projetos propostos e financiados por esse organismo focam na expansão do acesso à educação escolar, no investimento em insumos necessários à escola e na equidade, eficiência e eficácia do ensino, atributos esses que devem ser mensurados segundo dada concepção de qualidade por meio da instituição de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2007g). No caso da Cepal, além de referendar “a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade” (BRASIL, 2007g, p.11), esse organismo afirma que a qualidade será alcançada ao passo que os programas curriculares e a capacitação docente forem mais dinâmicos e as escolas tiverem maior infra-estrutura e “suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento” (BRASIL, 2007g, p.12).

---

<sup>48</sup> Os sentidos de qualidade propagados pelas agências multilaterais citadas nesta tese foram acessados, somente, por meio do estudo encomendado pelo INEP e produzido por Dourado (org.), Oliveira e Santos, cujo título é “A Qualidade da Educação: Conceito e Definições” (BRASIL, 2007g). Opto por não trazer à discussão os textos originais das agências citadas justamente para poder acessar às reinterpretações que são produzidas na política e fixadas nos textos.

Ainda segundo o estudo “A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições” (BRASIL, 2007g), para a OCDE, definir a qualidade da educação implica a instituição do paradigma insumo-processo-resultados, segundo o qual “a qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que nela se investe, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula” (BRASIL, 2007g, p.12) com vistas aos resultados que serão aferidos por meio de determinados instrumentos de avaliação. Segundo este mesmo texto, a Unesco também toma o paradigma insumo-processo-resultados para elaboração do seu conceito de educação de qualidade e também vincula a qualidade à avaliação do desempenho dos alunos, mesmo destacando “que esse desempenho é só um aspecto da complexa trama que define a qualidade” (BRASIL, 2007g, p.13). A qualidade, no entanto, para além das questões de eficácia do ensino, é entendida pela Unesco (apud BRASIL, 2010d) como um fator de promoção da equidade, no sentido de “tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (BRASIL, 2010d, p.5).

Ao discutir a questão da qualidade a Unesco/Orealc entende tratar-se de fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam, pedagógica, cultural, social e financeira. Para a Unesco, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Do ponto de vista social, a Unesco sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação (BRASIL, 2007g, p.12).

*Eficácia, eficiência e equidade* são significantes que povoam o discurso de qualidade dos organismos multilaterais, como exemplificado acima, mas que também estão relacionados aos sentidos de qualidade fixados no *corpus* de estudo. Quando o programa *WordSmith*, por exemplo, identificou as palavras que são colocadas da palavra qualidade, esses significantes foram listados juntamente com outros dois princípios: cidadania e igualdade. Da leitura dos trechos onde essas cinco palavras aparecem no entorno da palavra de busca (qualidade) pude apreender que *equidade* se coliga à qualidade aparecendo lado a lado em inúmeros textos (BRASIL, 2004e; 2005c; 2008a; 2008b; 2009f; 2009h; 2009n; 2010h) como



se, juntas, estivessem compondo uma equivalência de sentidos. Está implícita aí a ideia de justiça: é justo que todos tenham acesso à educação de qualidade.

O signifiante *igualdade* (de oportunidades/ de oferta), com menos ênfase, aparece associado também à qualidade da educação. A igualdade de oferta de educação de qualidade é mencionada como algo que deve ser garantido pelo poder público (BRASIL, 2009a; 2009i) e que deve fundamentar as Propostas Político Pedagógicas das escolas. Há também, em menor ênfase, o discurso que associa a qualidade da educação ao desenvolvimento da cidadania colocando-os em termos de direitos dos estudantes (BRASIL, 2009h). Essa cidadania está relacionada a “um projeto alternativo de sociedade – inclusiva, sustentável, plural” (BRASIL, 2009h, p.33; 2009f, p.23) e, no caso específico do Ensino Médio, o exercício da cidadania é entendido como o que pode associar “conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão além da representação política tradicional” (BRASIL, 2009h, p.108).

A relação entre qualidade, eficácia e eficiência aparece, pontualmente, em poucos textos do *corpus*, sobretudo quando se faz referência ao discurso das organizações multilaterais e quando se discute os objetivos das avaliações nacionais, um dos quais é avaliar a eficácia/eficiência do ensino. Em alguns casos, o signifiante *qualidade* aparece lado a lado de *eficiência*, de forma a compor um sentido, como se entrassem em equivalência (BRASIL, 2004e; 2005c): elevar a qualidade passa a significar construir a eficácia da escola (BRASIL, 2003b).

Da leitura dos textos extraídos das concordâncias que tiveram como palavras de contextos *eficácia*, *eficiência*, *equidade*, *igualdade* e *cidadania*, pude entender que há um discurso que hibridiza sentidos progressistas de educação e sentidos que vinculam a educação a uma pretensa produtividade, que deve ser mensurada por meio de programas de avaliação. Nesse processo de hibridização, os discursos circulam nos diversos contextos e traduções são produzidas: discursos veiculados por agências multilaterais são apropriados no contexto de produção da política educacional brasileira e são traduzidos e ressignificados. O resultado desse processo é um discurso que reafirma a bandeira de transformação social pela via da educação de qualidade, mas que desliza por bandeiras ligadas à produtividade do mercado, que se ligaria, em parte, à eficiência do sistema educacional. Apesar de tal deslizamento, a política em estudo, a meu ver, cria uma forma de hegemonizar o compromisso com uma educação voltada para a justiça social e lança mão do

conceito de qualidade social para a educação. A análise desse significante no *corpus* de estudo é o tema da próxima seção.

### 2.3 O *corpus* de estudo e a defesa da educação de qualidade social<sup>49</sup>

A política educacional forjada nos governos Lula e Dilma retoma um conceito já trazido por ocasião da campanha eleitoral de 2002 que se constitui como um diferencial dessa política em relação às anteriores: a qualidade social<sup>50</sup>. Nesse sentido, o *corpus* de estudo reafirma que a “educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social” (BRASIL, 2010f, p.42) é o principal objetivo a ser alcançado pelo sistema de ensino. A qualidade social, nessa política, tem como foco a democratização do acesso gratuito e obrigatório à educação e a garantia da permanência de todos os estudantes na escola (BRASIL, 2004c; 2010f), tendo salvaguardado, primordialmente, o direito de aprender. Isso se constitui uma ideia-força da política curricular (BRASIL, 2010f). Tem-se defendido que a tríade acesso, permanência e sucesso escolar têm como efeitos positivos a superação da evasão e da repetência e o ajuste da relação série/idade (BRASIL, 2011b, 2010f), condições imprescindíveis para que sejam cumpridas as determinações legais a respeito do dever do Estado em oferecer ensino gratuito e de qualidade e o direito de todo cidadão a esse bem.

Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade ano/ série, mas também pelo aprendizado efetivo (BRASIL, 2011b, p.10).

A ênfase no aprendizado dos alunos é o ponto forte do discurso de qualidade social e considera-se que “para que o projeto educacional da escola se realize na perspectiva da qualidade social é preciso que a instituição escolar crie um ambiente

---

<sup>49</sup> Esta seção foi produzida com base na leitura dos trechos selecionados a partir da ferramenta *Concord*, cuja busca teve qualidade como palavra-nóculo e como palavra de contexto os significantes que compõem os blocos 6 e 14.

<sup>50</sup> Segundo o *corpus* de estudo (BRASIL, 2011b), a Unesco foi quem introduziu o conceito de qualidade social.

propício à aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2009h, p.71; 2009g, p.35) e que se constitua como “pólo irradiador de cultura e conhecimento” (BRASIL, 2004c, p.11), tendo como referência para a organização do tempo e do espaço escolar o desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2004c, p.11). Sinaliza-se ainda que para que uma escola seja avaliada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como sendo uma escola de qualidade social “é preciso que o aluno aprenda, frequente as aulas assiduamente e não repita o ano” (BRASIL, 2009h, p.62; 2009g, p.25). Alguns dos textos do *corpus* consideram que as políticas educacionais, ao longo dos anos, promoveram avanços em relação ao acesso de crianças, jovens e adultos à escola, mas que o acesso por si só não foi capaz de garantir o sucesso escolar dos estudantes (BRASIL, 2010f).

Busca-se na política analisada, em contrapartida, zelar pela aprendizagem dos alunos e uma escola de qualidade social é tida como capaz de fazer isso (BRASIL, 2011b). Leva-se em consideração que a aprendizagem não tem sido equânime no sistema de ensino e defende-se que a escola de qualidade social é capaz de enfrentar o desafio de promover “a igualdade de acesso ao conhecimento a todos” (BRASIL, 2009h, p.49; 2009g, p.11), focando, especialmente, nos grupos em desvantagem social. Acredita-se, dessa forma, que a escola de qualidade social é capaz de “promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas de inclusão e de resgate social” (BRASIL, 2007g, p.17). A escola de qualidade social reúne muitos requisitos:

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III -foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV -inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V -preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI -compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII -integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII -valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração

compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico; IX -realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente” (BRASIL, 2010e, p.3; 2010f, p.63).

Na política em questão, a qualidade social é posta como um novo conceito de qualidade, o qual se contrapõe à concepção de qualidade calcada apenas na eficácia e na eficiência das escolas em termos dos resultados obtidos pelos alunos. Busca-se com esse conceito “favorecer o redimensionamento e a promoção de qualidade na educação, em um sentido distinto daquele com base no qual ela é concebida em termos de eficácia, efetividade e obtenção de resultados predefinidos, em consonância com os valores do mercado” (BRASIL, 2009h, p.14). Segundo alguns textos do *corpus*, as concepções de qualidade anteriores buscavam a eficiência do sistema de ensino sem dar atenção às questões ligadas às desigualdades educacionais.

Para a política do MEC, o diferencial do conceito de qualidade social é levar em consideração que a realidade educacional é desigual e buscar dirimir tais desigualdades de forma a oferecer condições justas e equânimes para que todos possam produzir os resultados escolares esperados. Ou seja, nessa política, não se pode esperar de todos eficiência nos resultados, se nem todos têm acesso às condições educacionais capazes de promover resultados eficientes. É preciso tornar justas as oportunidades educacionais. É nessa perspectiva que se acredita que a qualidade social da educação contribuirá efetivamente “para dirimir as desigualdades herdadas historicamente de um regime social profundamente injusto” (BRASIL, 2009h, p.49; 2009g, p.11). Em resumo, acredita-se que a educação de qualidade social, ao passo que operar a equidade do acesso ao conhecimento, viabilizará a dissolução das desigualdades sociais, promovendo, assim, justiça social.

Nessa perspectiva da política, todos os caminhos para desenvolver a qualidade social passam “pelo compromisso da comunidade e da escola [...] por intermédio do desenvolvimento de um projeto educativo democrático e compartilhado” (BRASIL, 2011b, p.33), que se configure “por meio de acordo coletivo” (BRASIL, 2010f, p.16). Segundo o discurso do MEC, a qualidade desse projeto não será viabilizada por decreto (BRASIL, 2010f), mas sim “construída coletivamente de forma negociada” (BRASIL, 2011b, p.10) pelos profissionais da

educação, que devem estar “dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público” (BRASIL, 2010e, p.5). Nessa *esteira*, a gestão democrática é indicada como o modelo de gestão escolar mais adequado à promoção da educação de qualidade social, devendo estar calcada num projeto político pedagógico autônomo, bem como num regimento escolar construído coletivamente (BRASIL, 2004c; 2011b). Ambos são considerados mais do que documentos (BRASIL, 2010e), são tidos como “meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (BRASIL, 2011b, p.36).

Segundo a política educacional analisada, a qualidade social, no entanto, não depende apenas da participação de todos os sujeitos da escola, mas também da aquisição e utilização adequada de bens e espaços necessários à adequação do ensino ao projeto político pedagógico desenhado (BRASIL, 2011b; 2010f). Como sinalizado em alguns documentos, uma educação de qualidade social exige investimento em condições de infraestrutura das escolas, qualificação e boa remuneração dos professores, boas condições de trabalho para os profissionais da educação e a ampliação de recursos financeiros (BRASIL, 2011b; 2010e).

Rumo à qualidade social da educação é necessário, ainda, que o MEC articule as expectativas de aprendizagem dos alunos à formação dos professores (BRASIL, 2011b). Ou seja, os professores devem ser formados para promover a educação de qualidade social e as políticas de formação de professores devem voltar seus projetos para esse objetivo (BRASIL, 2010e; 2010f). Essa premissa é confirmada também pelos estudos ligados aos resultados dos sistemas de avaliação, tanto os nacionais, quanto os internacionais, os quais, segundo um dos textos do *corpus*, “sugerem uma forte associação entre o desempenho dos alunos e a escolaridade do professor, salientando a urgência de se investir em programas eficazes de formação inicial e continuada dos docentes” (BRASIL, 2003b, p.7).

O significante *qualidade social*<sup>51</sup> se mostra como um padrão discursivo no *corpus* de estudo. Qualidade social está relacionada à educação, predominantemente, mas também à escola, à aprendizagem, à ação educativa e ao ensino, em expressões que se utilizam das preposições de e com: qualidade social da educação, educação de qualidade social e educação com qualidade social. Os

---

<sup>51</sup> O significante qualidade social foi identificado pelo programa *WordSmith Tools* em 90 ocorrências no *corpus* de estudo.

verbos mais característicos do discurso de qualidade social nos textos do *corpus* são: conquistar, construir, agregar, realizar, defender, assegurar, oferecer, adotar, buscar, construir, viabilizar e ofertar. O verbo conquistar é o que aparece mais vezes associado a esse significante, cumprindo, a meu ver, duplo papel: mostrar o quanto a qualidade social é o objeto de desejo nessa política e enfatizar que ela é algo que não é fácil de se conseguir, é algo que é da ordem da busca, uma busca que exige esforço e determinação.

Os demais verbos, embora não ocorrendo na mesma frequência do verbo conquistar, também contribuem para a significação do que se entende por qualidade social nessa política. O verbo construir, por exemplo, parece reforçar a ideia de que a qualidade social não está pronta, está em processo de definição, como se os autores dos textos estivessem convidando os leitores a construírem também essa qualidade social. A utilização do verbo agregar sugere a ideia de acréscimo. A qualidade social é algo que amplia, que acrescenta (algo que falta). O verbo assegurar traz indícios de que a qualidade social é algo da ordem do necessário, do imprescindível, é algo que tem de ser garantido.

O verbo realizar me remete ao entendimento de que a qualidade social é tangível. Parece enfatizar ser possível efetivá-la. Nesse mesmo sentido, a utilização do verbo viabilizar parece traduzir a crença de que a qualidade social é viável. A utilização do verbo adotar, a meu ver, tem a ver com a tentativa de enfatizar que a qualidade social é uma questão de escolha e, o verbo defender, parece reforçar que essa escolha deve ser propagada de forma a atrair outros que possam também adotar a referida qualidade.

A ocorrência do significante *qualidade social* se dá em quatorze textos do *corpus*, conforme podemos observar na figura 5, que mostra a tela do *WordSmith* na função *plot*. Por meio desta tabela, é possível constatar que o significante qualidade social é mencionado mais vezes (em números brutos) no Parecer de Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2010f). No entanto, proporcionalmente<sup>52</sup>, é no texto “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004c) que o referido significante aparece com maior frequência.

---

<sup>52</sup> Observando a coluna *per 1,000*, podemos saber, a cada 1000 palavras de cada texto, quantas são a palavra de busca.

Figura 5 - tela do *WordSmith*, na função *plot*, gerada a partir da busca do significante “qualidade social” no *corpus* de estudo.



Ao observar o ano de publicação de cada um dos quatorze textos nos quais o significante *qualidade social* é mencionado, constatei que a primeira ocorrência desse significante no *corpus* de estudo se deu em 2004, no texto “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004c). Nesse texto, sinaliza-se que para se buscar a qualidade social é essencial à “construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão” (BRASIL, 2004c, p.25). A educação de qualidade social é fixada como um projeto nacional capaz de assegurar “o acesso, a participação e a permanência de todos na escola” (BRASIL, 2004c, p.12) e “os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social” (BRASIL, 2004c, p.17), que tenha como dois princípios a serem considerados: a escola como espaço disseminador de cultura e conhecimento e o desenvolvimento do aluno como principal referência para a organização do tempo e do espaço da escola (BRASIL, 2004c).

Depois dessa primeira menção à qualidade social, em 2006 e 2007, apenas dois textos (BRASIL, 2006e; 2007g) abordaram, timidamente, essa questão. É a partir de 2009, no entanto, que o significante *qualidade social* passa a ser mencionado em um total de onze textos (BRASIL, 2009a; 2009g; 2009h; 2009i; 2010a; 2011b; 2010c; 2010d; 2010e; 2010f; 2010h). Esse aumento considerável de textos que trazem para a pauta a qualidade social pode ser um indicativo de que esse conceito foi sendo gestado ao longo dos anos e que ganhou força política a partir de 2009, quando, provavelmente, foi necessário delimitar o tipo de qualidade que se desejava instituir no cenário da educação brasileira, de forma a deixar de fora outros sentidos de qualidade que não se coadunam com o projeto de sociedade

democrática e justa que se colocou como demanda nesta política educacional. As articulações discursivas construídas em torno da defesa da educação de qualidade, nesta política, criaram uma cadeia de equivalência que, ao incorporar o adjetivo social à qualidade, tenta expulsar da articulação política o Outro, ou seja, aquele modelo de qualidade considerado como o antagônico, o projeto inimigo.

A menção à qualidade social parece ser uma marca da política petista e já aparece nos textos políticos de campanha em 2002, sobretudo no programa específico para educação intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b). Nesse texto, a qualidade social da educação, caracterizada como libertadora e transformadora, é uma das três diretrizes gerais de um projeto que assegure a educação como direito (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p.4). Ela se traduz na oferta de educação escolar com padrão de excelência, tendo como consequência

a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções coletivas possíveis e necessárias à resolução dos problemas de cada um e da comunidade em que se vive e trabalha (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p.8).

É curioso observar, no entanto, que não há menção ao significante *qualidade social* nos textos da Proposta de Governo<sup>53</sup> de Lula (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a; 2006) e de Dilma (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010), embora haja aproximações entre o discurso de qualidade social e o que se projetou como demandas para o governo: na campanha de Dilma, em 2010, por exemplo, o seu sétimo compromisso era “garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010). A ausência do significante *qualidade social*, em três dos quatro textos de campanha de ambos os presidentes, parece mostrar que a demanda por fixar esse significante foi intensificada no âmbito do MEC durante a produção dos documentos educacionais, quando novos debates e disputas foram travados. Isso reforça, ainda, a ideia de que os sentidos de qualidade não se constituíram na campanha *a priori*, permanecendo ao longo do governo da forma como se “originaram”. Os sentidos de qualidade social

---

<sup>53</sup> A leitura das Propostas de Governo de Lula e Dilma se fez importante para esta tese não no sentido de fixar as identidades de ambos os governos, mas sim no sentido de entender as demandas que entraram na articulação por constituição da política educacional em estudo.



foram disputados durante a produção da política, contendo, inclusive, alguns sentidos defendidos anteriormente quando da campanha eleitoral.

Tendo em vista as temáticas dos quatorze textos que mencionam a qualidade social, apenas os *subcorpora* 1 (currículo), 2 (qualidade) e 4 (textos gerais) pautam a discussão sobre esse tipo de qualidade. A maior concentração de menções ao significativo *qualidade social* está presente no *subcorpus* 1, em nove textos, totalizando sessenta e sete ocorrências. No *subcorpus* 2, apenas três textos mencionam a qualidade social, enquanto no *subcorpus* 4 apenas dois textos o fazem. Portanto, a discussão sobre qualidade social é levada a cabo com maior ênfase na política de currículo nacional, sobretudo nos documentos que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2009g; 2009h; 2010c; 2010d; 2010e; 2010f; 2011b).

No caso das DCN, a significação da qualidade social da educação foi sendo construída ao longo do processo de produção dos textos. Nos textos dos Subsídios (BRASIL, 2009h; 2009g), o significativo *qualidade social* foi enunciado poucas vezes, apenas seis vezes em cada. Comparando as menções a esse significativo nos Subsídios (BRASIL, 2009h; 2009g) com as menções feitas nos pareceres e resoluções finais das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010c; 2010d; 2010e; 2010f; 2011b), vemos um aumento bruto no número de vezes em que o referido significativo aparece nesses cinco textos, bem como um aumento percentual, conforme mostra a tabela 2. Por exemplo, no texto de Subsídios, que versa sobre a Educação Básica (BRASIL, 2009h), o significativo *qualidade social* representa 0,012% das palavras do texto, enquanto que nos textos finais de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010e; 2010f) representa 0,030% e 0,066% das palavras de cada texto, respectivamente.

Tabela 2 - Frequência do significativo “qualidade social” nos textos que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

DOCUMENTO	QUANT BRUTA	%	DOCUMENTO	QUANT BRUTA	%
Subsídios Educação Básica	6	0,012	DCN Educ. Básica (parecer)	22	0,066
			DCN Educ. Básica (resolução)	9	0,030
Subsídios Ensino Fundamental	6	0,047	DCN Ens. Fund. (parecer)	5	0,030
			DCN Ens. Fund. (resolução)	4	0,057
			DCN Ens. Médio (parecer)	13	0,046

Esses dados numéricos associados à análise qualitativa dos sentidos de qualidade social fixados nos textos permitem-me inferir que, no intervalo entre a produção dos textos de Subsídios e a produção dos pareceres e resoluções que fixaram as DCN, articulações políticas foram produzidas no sentido de reafirmar a referência ao aspecto social da qualidade. No contexto de produção dos textos da política curricular, parece ter sido importante delimitar nos últimos textos de Diretrizes Curriculares o tipo de qualidade defendida, na tentativa de expulsar sentidos outros de qualidade.

#### 2.4 O *corpus* de estudo e a relação entre currículo e avaliação da qualidade<sup>54</sup>

A qualidade, segundo o discurso construído no âmbito da política, sobretudo, sobre a Educação Infantil<sup>55</sup>, deve ser balizada por critérios (BRASIL, 2009b), por meio dos quais a qualidade das instituições será avaliada (BRASIL, 2009o). Reconhece-se que a definição de tais critérios de qualidade não é isenta de outros fatores e está tensionada por direitos, necessidades, demandas, negociações e possibilidades (BRASIL, 2006e). Assume-se, no entanto, que o estabelecimento de critérios deve ter em vista a promoção da igualdade de condições educacionais. No texto Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006e, p.20), por exemplo, argumenta-se, com base na literatura educacional, sobre o risco de se pensar em critérios de qualidade que se apóiam num discurso que “substitui a preocupação com a igualdade pelo foco na qualidade”, numa qualidade consonante com a lógica de mercado, que incita a competição entre as escolas, pois esta lógica favorece as desigualdades entre as escolas.

Nessa *esteira*, são sinalizados os seguintes pontos de partida para a definição de critérios de qualidade na Educação Infantil: a educação entendida como direito humano, o reconhecimento e valorização das diferenças (gênero, étnico-racial,

---

<sup>54</sup> Esta seção foi produzida com base na leitura dos trechos selecionados a partir da ferramenta *Concord*, cuja busca teve qualidade como palavra-nóculo e como palavra de contexto os significantes que compõem os blocos 11, 12 e 13.

<sup>55</sup> A discussão de critérios, indicadores e parâmetros de qualidade é muito enfatizada, sobretudo, na Educação Infantil. Esse segmento pauta essa temática de forma bem contundente em três textos (BRASIL, 2006e; 2006f; 2009o). Em relação à Educação Básica, apenas um dos textos do corpus (BRASIL, 2010h) aborda como temática principal a instituição de padrões mínimos de qualidade.

religiosa, cultural e com relação às pessoas com deficiência), a fundamentação da educação em valores sociais amplos, o respaldo na legislação educacional e a fundamentação da prática nos conhecimentos científicos sobre a infância (o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar e a formação dos profissionais) (BRASIL, 2009o).

O estabelecimento de critérios, nessa política, tem relação com a instituição de um padrão mínimo de qualidade a ser garantido pelo poder público a todos, um padrão que está ligado à ideia de equalização das oportunidades (BRASIL, 2006d; 2010h), bem como à criação de um ambiente propício à aprendizagem (BRASIL, 2010c) e que, nos documentos, é fixado como uma demanda respaldada na Constituição de 1988 e na LDB (BRASIL, 2010h).

Introduzir um padrão de qualidade para as escolas é tido como um desafio (BRASIL, 2010h) e o CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) é defendido como uma das formas de se garantir tal padrão. A instituição do CAQi está fundamentada na LDB e na Constituição (artigos 206 e 211 da Constituição Federal e artigos 3º e 4º da LDB), ambas referendando que “o ensino oferecido em nossas escolas deve se processar dentro de padrões mínimos de qualidade” (BRASIL, 2010h). Nessa política, “o CAQi representa um primeiro passo rumo à qualidade almejada” (BRASIL, 2010h, p.16) e os documentos (BRASIL, 2010f; 2010h) reafirmam a importância que o investimento financeiro tem na promoção das condições de funcionamento das escolas.

A discussão sobre o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade também permeia a pauta curricular da política nacional do período estudado, sendo um dos princípios da educação expressos nas DCN para a Educação Básica (BRASIL, 2010e; 2010f). Do mesmo modo, as discussões em torno do PNE visam estabelecer um padrão mínimo de qualidade que transcenda os governos e a dinâmica de alternância política e que considere as especificidades da Educação Básica, em todas as suas modalidades e etapas (BRASIL, 2009l). O PNE também indica o CAQi como base para o financiamento da educação e compreende os seguintes aspectos como compatíveis com os padrões mínimos de qualidade projetados:

- a) instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação; b) ambiente adequado à realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão, lazer e recreação,

práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades educativas; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online; acervo com quantidade e qualidade para atender o trabalho pedagógico e o número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) condições de acessibilidade e atendimento para pessoas com deficiência; h) ambiente institucional dotado de condições de segurança para estudantes, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; i) salários dos profissionais da educação; j) relação nº de alunos por turma e por professor (BRASIL, 2009I, p.28).

Para se chegar ao padrão mínimo de qualidade almejado, define-se, sobretudo, no âmbito da política de Educação Infantil, “parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de educação infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área” (BRASIL, 2006d, p.24), com o intuito de “melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento até 2011” (BRASIL, 2006d, p.22). Tais parâmetros são referência para a supervisão, o controle social e a avaliação da educação e para o redirecionamento do trabalho em cada instituição e sistema de ensino (BRASIL, 2006d). São fundamentos para o monitoramento da qualidade, permitindo a instituição de um processo de auto-avaliação do trabalho que se realiza (BRASIL, 2009o). São padrões de referência de qualidade, que devem ser comuns a todo sistema educacional para que possa se promover a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças (BRASIL, 2006e, 2006f). A importância que os parâmetros de qualidade têm na política nacional de Educação Infantil deu origem a duas publicações intituladas “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (volumes 1 e 2), por meio das quais pretende-se

delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum (BRASIL, 2006e, p.9; 2006f, p.9).

Em ambos os volumes dessa publicação, os parâmetros se configuram como “os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006e, p.9; 2006f, p.9). Sinaliza-se, por conseguinte, como desdobramento desejado, que a comunidade defina os

indicadores de qualidade com base nesses parâmetros. Tal preocupação quanto à construção de indicadores de qualidade, no entanto, não se restringe à Educação Infantil. Essa temática também tem “ocupado a agenda de políticas públicas para educação e a agenda de pesquisadores do campo da educação” (BRASIL, 2007g, p.6) em outros países, inclusive, conforme apontou o estudo sobre qualidade (BRASIL, 2007g), produzido pelo INEP.

Como consequência da discussão sobre parâmetros de qualidade na Educação Infantil, surge, assim, a publicação “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil<sup>56</sup>” (BRASIL, 2009o) que busca traduzir e detalhar os parâmetros de qualidade em indicadores operacionais, ou seja, “sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2009o, p.15). Nesse documento, é afirmado que os indicadores fornecem “um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de Educação Infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria” (BRASIL, 2009o, p.16). Os indicadores da qualidade forjados tiveram como base aspectos que foram considerados fundamentais para a qualidade, os quais são expressos em sete dimensões observáveis por meio dos indicadores: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009o).

Os indicadores e os parâmetros são aspectos correlacionados da qualidade, apesar de suas especificidades conceituais. Os parâmetros são materializados nos indicadores (BRASIL, 2006e; 2006f) mensuráveis (BRASIL, 2009b). Os parâmetros são traduzidos em indicadores que podem ser efetivados no cotidiano escolar (BRASIL, 2009o). Indicadores são algo da ordem do concreto, da prática. Nos termos dos documentos:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e

---

<sup>56</sup> Este documento foi produzido numa ação compartilhada entre a Secretaria de Educação Básica do MEC, a Ação Educativa, a Fundação Orsa, a Undime, o Unicef e um grupo técnico composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores.

genéricos, indicadores mais específicos e precisos (BRASIL, 2006e, p.8; 2006f, p.8).

No âmbito da Educação Básica, o IDEB é um exemplo de indicador de qualidade, pois fornece dados sobre o desempenho dos alunos em correlação com os dados apurados pelo censo escolar (BRASIL, 2010g). O IDEB, na política do MEC, é o índice que atesta a qualidade do ensino oferecido por cada escola e sua respectiva rede de educação. Ele tem como base de cálculo tanto os dados aferidos pelo INEP por meio do SAEB, quanto os dados apurados pelo censo escolar da Educação Básica (BRASIL, 2003b; 2009h; 2007f). No *corpus* de estudo, o IDEB aparece associado às seguintes ações: medir, aferir e avaliar, e, ao mesmo tempo, é tido como um indicador capaz de comparar e classificar resultados obtidos.

Pretende-se, nessa política, que o IDEB tenha um alcance micro e macro de avaliação da educação. No nível micro, busca-se avaliar o ensino de cada escola e de cada rede, e no nível macro, a Educação Básica em todo o país. Para que uma escola seja considerada de qualidade com base no IDEB, é necessário que atinja o valor 6,0 ao final do processo de avaliação. O referido valor é tido como compatível com os padrões de qualidade dos países da comunidade europeia (BRASIL, 2010h). No âmbito da política nacional de educação forjada no Governo Lula e no início do Governo Dilma:

O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico / financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade (BRASIL, 2008b, p.4).

Uma das estratégias para se atingir o IDEB 6,0 no Ensino Fundamental e o 5,2 no Ensino Médio é “formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade” (BRASIL, 2010g, p.9). As metas do PDE visam à qualidade do atendimento ao aluno (BRASIL, 2008b) e, de acordo com o parecer que trata dos padrões mínimos de qualidade, devem ser estabelecidas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2010h). Existe um patamar satisfatório de qualidade que se deseja atingir (2006f), embora se saiba “quão difícil é apostar na possibilidade de que todas as escolas brasileiras atinjam um mesmo patamar de qualidade, já que não possuem

um mesmo patamar de condições de infraestrutura” (BRASIL, 2010h, p13). Apesar dessa dificuldade, se aposta nos sistemas de avaliação em massa como forma de verificar se as metas de qualidade foram alcançadas (BRASIL, 2010a; 2011d).

A política fomentada pelo Governo Federal, portanto, estabelece a avaliação como um dos principais requisitos para a qualidade, juntamente com o currículo, a formação docente e o financiamento (BRASIL, 2009h). A ênfase dada à avaliação localiza-se, sobretudo, na defesa do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) como um instrumento de acompanhamento da qualidade e do IDEB como o índice que estabelece parâmetros objetivos para se constatar a qualidade das escolas e redes de ensino. Ambos são tidos como *termômetros* da qualidade do ensino oferecido em território nacional. Por se ter debruçado sobre os resultados aferidos pelo SAEB, é constatado que o quadro geral da educação em termos de qualidade é bastante preocupante. Alguns documentos apontam, inclusive, que o desempenho dos alunos em avaliações internacionais, tais como o Pisa<sup>57</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvido pela OCDE, confirma a análise de que a crise da qualidade de ensino parece aumentar a cada nível. Em 2001, por exemplo, o Brasil foi o país com o pior desempenho médio em competências de leitura (BRASIL, 2004e).

Alguns textos do *corpus* publicados no início do Governo Lula sinalizam, ainda, o quadro de baixa qualidade de ensino aferido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, desde 1990, vem demonstrando “que a maioria dos alunos no Brasil tem desempenho abaixo do adequado, confirmando o fraco desempenho do Brasil em avaliações comparadas internacionais” (BRASIL, 2004d, p.6). A publicação “Qualidade da Educação: uma leitura do desempenho dos Estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental” (2003b), por exemplo, apontou “graves problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004e, p.9) retratados no desempenho dos alunos da 4ª série, e sinalizou o “alto percentual de estudantes alocados nos dois mais baixos estágios de aquisição de habilidades e competências” (BRASIL, 2004e, p.9).

Os dados apresentados pelo SAEB relativos ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2003a) mostraram que, apesar da significativa inserção dos alunos nesse

---

<sup>57</sup> Na referida edição do Pisa, foram aplicados testes de proficiência em amostras de alunos com 15 anos no países membros da OCDE (países mais industrializados da economia do mercado) e países convidados (BRASIL, 2004e).

nível de ensino, “ainda há muito a ser feito para melhorar o nível de aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2003a, p.16). O mesmo estudo, quando dirigido ao Ensino Médio, verificou queda no rendimento dos alunos e chamou à reflexão sobre “a qualidade da educação oferecida aos nossos jovens, e quais as consequências dessas médias de rendimento escolar para o desenvolvimento futuro da sociedade” (BRASIL, 2004e, p.35).

No âmbito da política em questão, analisa-se que a má qualidade da educação se deve ao fato de o sistema não ter se preparado, em devidas proporções, para a ampliação significativa do número de matrículas que ocorreu ao longo dos anos 1990 em todos os segmentos de ensino. Esse argumento parece ser usado no sentido de negatizar as políticas anteriores e, assim, destacar um corte antagônico entre a política petista e as dos partidos anteriores: a crítica se constrói ao se afirmar que quantidade sem qualidade não adianta.

a democratização do sistema escolar incorporou milhões de crianças e recrutou milhares de professores num curto espaço de tempo. Consequência previsível, a qualidade do sistema educacional brasileiro, que nunca foi boa, declinou ainda mais e transformou-se no principal problema a ser enfrentado pelo sistema (BRASIL, 2003b, p.30).

O SAEB, portanto, “surge no contexto em que a preocupação de medir a efetividade das ações governamentais ganha importância no Brasil” (BRASIL, 2003b, p.6), bem como a preocupação em avaliar o ensino ministrado nas escolas. O SAEB é composto por dois processos de avaliação: a ANEB e a ANRESC. A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) constitui-se como uma avaliação por amostragem feita com base em provas aplicadas bianualmente em estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular e de 3ª série do Ensino Médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana das 27 unidades da federação e em informações coletadas sobre o desempenho dos alunos e as condições intra e extra-escolares que incidem sobre esse desempenho.

A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC) consiste de um processo avaliativo baseado na aplicação de questionários junto aos professores, diretores, turmas e escolas e provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) nas escolas da rede pública, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular, de forma a que cada unidade escolar receba, ao final do processo, um



resultado global que seja útil tanto aos profissionais envolvidos, quanto aos gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas (BRASIL, 2004e; Brasil, 2009f).

Nos termos de ambos os processos:

A qualidade do conteúdo aprendido nas escolas é verificada por meio de avaliações para medir as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos. O processo guarda semelhanças ao que os professores fazem para avaliar se seus alunos aprenderam ou não uma determinada matéria. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apresenta testes de habilidades e competências, construídos por especialistas de cada área, e utiliza as mais avançadas técnicas estatísticas para diagnosticar o nível educacional de determinadas séries. (BRASIL, 2004e, p.11).

Os resultados revelados pelo SAEB servem de referência para o cálculo do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um “termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil” (BRASIL, 2008b, p.4).

A política instituída em torno da “criação de referências nacionais de qualidade do ensino” (BRASIL, 2003b) associadas aos processos de avaliação nacional, ao “traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país” (BRASIL, 2007e, p.39), têm como objetivo “subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos”, auxiliando-os “a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados” (BRASIL, 2010c, p.10). Assim, os dados produzidos pelo SAEB subsidiam o planejamento das políticas públicas (BRASIL, 2003b; 2004e; 2008a; 2008b).

O que se tem buscado com esses processos de avaliação nacional é “contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados” (BRASIL 2005c, p.17), bem como impulsionar a reflexão “sobre o progresso do País e seu desenvolvimento social e econômico” (BRASIL, 2004e, p.42), já que se considera que a educação cumpre papel-chave nesse aspecto.

No âmbito dessa política de avaliação da qualidade, receia-se que as escolas foquem seu trabalho apenas no que é avaliado nas provas externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas

curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais. “Assim, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar o lugar dele no processo educacional” (BRASIL, 2009h, p.62). Com base nesse receio, alguns dos documentos analisados buscam redimensionar a concepção de avaliação da qualidade de forma a que esse processo não deixe de “considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática” (BRASIL, 2007g, p.15), bem como não perca de vista “a importância, nesse processo, das dimensões que ocorrem no âmbito intra-escolar” (BRASIL, 2007g, p.20). Nessa mesma esteira, argumenta-se, com base na literatura educacional, que

a qualidade da educação não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 2006e, p.20).

Acrescentam-se aí argumentos que defendem que avaliação da qualidade deve demandar a participação da comunidade: “o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto” (BRASIL, 2009o, p.14). Quanto a isso, defende-se a instituição de processos de avaliação interna que deverão complementar o diagnóstico da realidade educacional. De um modo geral, a avaliação é tida como um processo que, para além de oferecer um diagnóstico da educação, constitui-se como um “instrumento capaz de apontar a correção de rumos e de viabilizar a superação dos problemas diagnosticados, ou a reafirmação das medidas e práticas bem-sucedidas” (BRASIL, 2003a, p.4).

Acrescenta-se a esse discurso a asserção de que as avaliações de sistema “fornecerão elementos para a escola rever as formas de abordagem do currículo, em busca de elevar a oferta do ensino de qualidade a todos” (BRASIL, 2009h, p.74; 2009g, p.38). O currículo é um dos requisitos para a qualidade da educação (BRASIL, 2009h, p.79; 2009g, p.38) e essa qualidade se viabiliza, entre outras formas, por meio do estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares (BRASIL, 2010f). No que se refere às diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, espera-se que elas contribuam para

ampliar os debates e as reflexões sobre as concepções curriculares para o ensino fundamental e que possam levar a discussões compartilhadas nos sistemas de ensino e a questionamentos e mudanças no interior de cada escola, visando a assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade (BRASIL, 2009h, p.73).

Quanto ao Ensino Médio, deseja-se que as diretrizes curriculares possam mexer na dinâmica do processo educativo que nessa etapa se desenvolve, tanto no que se refere à organização dos saberes, quanto à construção do projeto político pedagógico das escolas, “de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino” (BRASIL, 2011b, p.4). O currículo do Ensino Médio de qualidade é significado, na política, como sendo aquele que aos alunos favorece “o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e o aprofundamento da compreensão do mundo físico, social e cultural” (BRASIL, 2009h, p.85).

De um modo geral, conforme pontua um dos volumes da publicação “Indagações Curriculares” (BRASIL, 2007b), o currículo de uma educação de qualidade é aquele que apresenta a seleção de conhecimentos relevantes e significativos.

Uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o transformando-se, assim, em um contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade necessárias para que isso em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (BRASIL, 2007b, p.21).

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos (BRASIL, 2007b, p.21).

Outro volume da referida publicação (BRASIL, 2007d) refuta a ideia de currículo de qualidade como sendo aquele que prepara para os vestibulares, para a entrada na Universidade e nas empresas, para aprovação em processos de seleção rígidos cujos critérios de mérito e sucesso são importantes. Nessa *esteira*, critica-se também o currículo único, alegando que ele é idealizado para uma minoria que terá

sucesso e que, por consequência, desconsidera as desigualdades de condições entre os alunos.

Essa crítica aponta para aspectos que se contradizem no interior da política. Ao mesmo tempo em que se critica o currículo único nessa publicação, em tantas outras se afirma ser preciso avaliar por meio de exames um conjunto de conhecimento elencados como necessários, instituindo-se, assim, uma espécie de currículo único, mesmo que isso não seja anunciado com tais intenções. Segundo Ball (1994), não se deve esperar que as políticas curriculares sejam coesas e coerentes; certos sentidos deslizam e escapam do que se projetou inicialmente, tornando, os textos, muitas vezes, ambíguos.

Em suma, a partir da leitura do *corpus*, infiro que, nessa política, currículo e avaliação são interligados no que se refere à garantia da qualidade. Existe um padrão de qualidade expresso num currículo que se espera que as escolas desenvolvam. Espera-se que esse currículo de qualidade garanta aos alunos uma série de conhecimentos e habilidades, as quais devem ser observáveis e mensuráveis. Entra em cena, nesse momento, a avaliação: é preciso verificar se o currículo garantidor da qualidade foi realmente cumprido, se os alunos receberam os conhecimentos considerados importantes e se desenvolveram as habilidades esperadas. Na medida em que é avaliado o processo de aprendizagem, dentro dos limites do currículo estabelecido, chega-se à conclusão se a qualidade foi ou não alcançada.

## **2.5 O discurso de qualidade na educação e as articulações políticas**

Com base na teoria do discurso, podemos dizer que todo significativo é flutuante, já que seus significados estão em constante construção nos jogos de linguagem produzidos nas disputas por significação da política. O caso do significativo *qualidade*, nessa política, não é diferente: qualidade torna-se suficientemente polissêmico e abrangente para abarcar inúmeras significações e representar inúmeras demandas postas em jogo pelos formuladores dos textos políticos, pelas escolas e seus professores e pela sociedade de forma geral. Dizer que qualidade encerra uma multiplicidade de sentidos não é o mesmo que dizer que

esse significante é ambíguo, tampouco que não tem função significativa dentro do sistema discursivo. Por ser flutuante, ele pode participar de várias cadeias de equivalência diferentes e ter significações distintas em cada uma delas. No caso de uma mesma cadeia, é essa flutuação de sentidos que faz com que o significante qualidade seja estrategicamente importante na produção da política em questão e na significação da educação que se deseja instituir.

O fato de o significante *qualidade* não se vincular a significados precisos e pré-determinados, é, num primeiro momento, um elemento facilitador da articulação dos atores envolvidos na luta pela constituição dessa política educacional, bem como amplia a abrangência da política, já que articula demandas de diversos setores sociais. É em razão dessa flutuação que a luta por educação de qualidade consegue ser, aparentemente, unânime, aglutinando o país em torno de um projeto comum de educação. Quem não é a favor de termos educação de qualidade? Embora existam ações, em múltiplos contextos, que impeçam que a qualidade se desenvolva, é pouco provável que alguém se pronuncie contra a instituição de uma educação de qualidade e esta passa a ser um discurso de *todos*. Uma política educacional que tenha, portanto, como principal defesa a qualidade tem grandes chances de ser referendada por uma expressiva parcela da sociedade. É isso que se busca numa política nacional: congregar o maior número de grupos e atores sociais em torno de um projeto.

Apesar de a luta por educação de qualidade parecer unânime, no caso estudado, é construído um significado de qualidade que seja, ao mesmo tempo, amplo para ganhar o apoio de grande parte da sociedade, e suficientemente restrito para excluir determinados projetos políticos considerados antagônicos. Em outros termos, há uma impossibilidade política de definir uma qualidade que satisfaça ao conjunto daqueles – *todos* – defensores da qualidade da educação e, por isso, é preciso delimitar quem é esse *todos* e que sentidos de qualidade não são aceitáveis. É nesse ponto do processo político que há um corte antagônico capaz de criar uma cadeia de equivalência em torno do projeto de educação de qualidade que se deseja defender. É nesse ponto que o significante *qualidade* deixar de ser flutuante e passa a ser um significante tendencialmente vazio, pois há a hegemonização de determinados sentidos face um exterior constitutivo.

No caso estudado, pude compreender que a política educacional que o Governo Lula se propôs a forjar, em seu primeiro mandato, buscava contrapor-

se/diferenciar-se das políticas de educação instauradas nos governos anteriores, governos esses que, segundo o discurso petista, foram considerados incapazes de universalizar a educação com qualidade. A intenção de se distanciar, sobretudo, do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>58</sup>, instituindo-se, assim, um corte antagônico, pode ser, também, percebida no discurso defendido no Plano de Governo do Lula, na campanha em 2002:

Os desafios qualitativos e quantitativos da educação são de tal magnitude que *não pode mais haver vacilação* quanto à importância estratégica dos investimentos nessa área (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a, grifo nosso).

Em grande parte do seu mandato, *o atual governo voltou as costas* para questões de primeira importância, como o investimento na educação. É preciso investir eficientemente no ensino, ampliando o acesso das crianças à escola. É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade. Uma boa formação da juventude colabora para a retomada do desenvolvimento sustentável, além de ser um diferencial para a competição do País no mercado internacional. A educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a, grifo nosso).

Atualmente, o princípio da universalização (de base não contributiva) se refere legalmente à educação básica (obrigatória e gratuita), à saúde e aos benefícios e serviços estabelecidos pela Lei Orgânica da Assistência Social. Como resultado deste quadro, e *após uma década de políticas liberais*, há um saldo de 53 milhões de pobres, dos quais 23 milhões de indigentes, 11,5 milhões de desempregados, crianças desamparadas e moradores de rua, analfabetos declarados e analfabetos funcionais; recrudescimento de doenças do século XVIII, como a tuberculose; trabalho infantil; agravamento da concentração de renda e violência urbana e rural. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a, grifo nosso).

O Governo Dilma reafirmou o projeto político sustentado e empreendido pelo Governo Lula em seus dois mandatos, tanto no que se refere às finalidades de transformação social, quanto no que se refere ao exterior constitutivo da cadeia discursiva. O fato de o Governo Dilma apresentar-se como tendo o papel de dar continuidade à agenda de mudanças sociais iniciadas pelo Presidente Lula reforça sua equivalência discursiva com o projeto educacional do governo dele. Fora isso, a disputa pela presidência, nas eleições de 2010, foi colocada em termos de Lula-Dilma versus FHC-Serra, ficando bem demarcado que o projeto de educação de Dilma expulsava o projeto de educação do FHC, representado, na ocasião, pelo

---

<sup>58</sup> O Governo FHC começou em 1995 e compreendeu dois mandatos consecutivos, sendo o primeiro de 1995 a 1998 e o segundo de 1999 a 2002.

nome Serra<sup>59</sup>. Esse corte antagônico fica também bem compreendido na leitura da Proposta de Governo de Dilma Rousseff:

No Brasil de Lula e Dilma, todos cresceram.

A inclusão social teve, nas políticas educacionais, outro elemento importante. *O investimento na educação duplicou em termos reais no governo Lula-Dilma em relação ao período FHC-Serra* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010, grifo nosso).

*O contraste entre o governo Lula-Dilma e o governo FHC-Serra fortalece, neste segundo turno, o caráter claramente plebiscitário desta eleição. São dois projetos de país que se confrontam. As forças do progresso reunidas na coligação PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO não querem apenas dar continuidade ao realizado a partir de 2003. Querem avançar e avançar muito. Esses avanços só serão possíveis porque o País mudou nos últimos anos. E mudou para melhor* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010, grifo nosso).

Tomando, também, o *corpus* de estudo como referência, tenta-se afirmar as demandas de justiça social que marcam o projeto político dos Governos Lula e Dilma, denunciando que, até então, nos governos anteriores, não se conseguiu oferecer, para todos os alunos da Educação Básica, uma escola de qualidade, que pudesse lhes garantir: a continuidade na escola, o sucesso nos estudos, a aprendizagem de conhecimentos significativos e relevantes, o desenvolvimento de habilidades, a adoção de procedimentos éticos e a aquisição dos valores necessários ao comprometimento com uma sociedade brasileira cada vez mais justa e democrática (BRASIL, 2009h). Todo empenho empreendido nos textos do *corpus* no sentido de criticar o quadro educacional antecedente coloca a política do Governo FHC como o exterior constitutivo da cadeia de equivalência criada na política vigente.

O exterior constitutivo, no caso, o Governo FHC, faz com que os significados do que seja educar com qualidade sejam um pouco mais definidos. Nesse contexto, o significante *qualidade* passa a funcionar como um significante, tendencialmente, vazio que tem função articulatória, na política analisada, ao representar as demandas representadas pelo projeto de poder dos Governos Lula e Dilma em equivalência com as demandas de outros setores sociais. Em torno da bandeira de defesa da qualidade da educação, atores sociais se articulam e formam uma cadeia de equivalência entre suas demandas e as demandas construídas no bojo da política, as quais se vêem representadas pelo significante *qualidade*.

---

<sup>59</sup> José Serra foi o candidato do PSDB à presidência na eleição de 2010.

A suposta unanimidade da defesa da qualidade é o sinal de que, como significativo vazio, qualidade está sendo capaz de criar uma dada coesão significativa tanto em termos do que se projeta para a educação, quanto em termos da constituição de uma comunidade educacional formada nesse jogo político. Essa comunidade é, portanto, o resultado da articulação que se dá em defesa da educação de qualidade. Uma identidade de grupo é, dessa forma, provisoriamente, constituída em face dessa articulação e os diversos atores sociais que compõem essa comunidade são subjetivados ao longo do processo de produção da política.

Existem demandas particulares. Ao entrarem no jogo político, no entanto, os atores sociais o fazem sublimando, temporariamente, suas demandas diferenciais, na medida em que suas demandas se tornam equivalentes às demais demandas que entram na cadeia equivalencial representada pela defesa da qualidade da educação. Todos, em alguma medida e com interesses particulares, se filiam ao discurso que defende um sistema de ensino de qualidade. Os atores sociais, bem como as demandas sociais que os mobilizam, são heterogêneos entre si, mas o que os une é, ao mesmo tempo, o que está no interior e no exterior da cadeia de equivalência. Sua identidade nesse processo não são suas filiações políticas, mas seu posicionamento na articulação política em questão.

Quanto maior for a cadeia articulatória, menor é a possibilidade de as diferenças fecharem-se em sua identidade diferencial e menos visível é o que justificou a equivalência (LACLAU, 2011). A amplitude da cadeia vai depender, então, do potencial que as demandas têm de atrair o maior número possível de setores sociais para uma dada articulação. A justiça social é um exemplo disso. O reclame por justiça social é capaz de catalisar uma miríade de diferenças que, em torno da defesa da educação de qualidade, veem a possibilidade de atendimento dessa demanda. “Essa relação, na qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significativo da plenitude comunitária ausente, é exatamente o que chamamos relação hegemônica” (LACLAU, 2011, p. 76).

A relação hegemônica tem a ver com a universalização de sentidos particulares que, no processo de articulação política, se estabeleceram como representantes provisórios da significação de qualidade. No caso estudado, universalização do acesso e permanência na escola, escola inclusiva (que acolhe todas as diferenças) e garantia de aprendizagem a todos os alunos são alguns dos



sentidos representados pelo significante *qualidade*, que se constituem como o objeto da falta nesse contexto político.

Com base na teoria do discurso, é possível entender que projetos particulares de qualidade estão, a todo tempo, em disputa e que determinados sentidos foram legitimados num processo que pressupõe a tensão entre universalismo e particularismo. Na análise que faço da política educacional construída no Governo Lula e no início do Governo Dilma, depreendo que o projeto de qualidade hegemonizado encerra determinadas demandas insatisfeitas, as quais se constituem como o objeto da falta nessa política: algo entendido como capaz de satisfazer o desejo de se chegar a uma plenitude educacional inalcançável.

Classifico as demandas representadas pelo significante *qualidade*, nessa política, como demandas sociais e demandas educacionais. As demandas sociais são aquelas que se referem a um projeto de sociedade que se intenta concretizar pela via da educação de qualidade; são as demandas que têm um alcance macrossocial, cujos efeitos extrapolam o contexto da escola, embora também produzam consequências que serão experimentadas nesse contexto. As demandas sociais, na presente política, dizem respeito à construção de uma sociedade mais justa. Justiça social é uma demanda que está ligada ao fim das desigualdades sociais, à inclusão social, ao respeito à diversidade cultural e à redução da pobreza. O que se projeta como educação de qualidade é algo que seria, em tese, capaz de dirimir as injustiças sociais de tal forma que se chegue a uma espécie de sociedade reconciliada, uma espécie de sociedade sem conflitos.

As demandas educacionais<sup>60</sup> são as que dizem respeito estritamente às questões de ensino que acontecem na escola. Representam os avanços que se pretende alcançar no âmbito pedagógico, os quais caracterizariam o que se entende por um ensino de qualidade. A principal demanda educacional é a promoção da efetiva aprendizagem por parte dos alunos que compõem o sistema de educação como um todo. Associadas a essa demanda, estão demandas como: o acesso e permanência de todos na escola, a redução da distorção série-idade, a eliminação da reprovação, a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, a equidade de oportunidades de ensino e a classificação de todas as escolas e redes de ensino no IDEB sob o valor 6,0, no mínimo.

---

<sup>60</sup> No Capítulo 3, analisarei as demandas educacionais no que se referem às questões curriculares, as quais serão tratadas como demandas curriculares.

Analiso que, no âmbito da política em estudo, as demandas educacionais e sociais estão inter-relacionadas, sendo entendidas numa relação de causa e efeito. O entendimento é: as demandas educacionais, quando satisfeitas, produzirão as condições necessárias à satisfação das demandas sociais. Como num *efeito dominó*, a satisfação das demandas educacionais desencadearia a satisfação das demandas sociais: “o sistema educacional deve ter como meta a promoção do aumento dos níveis de escolarização da sua população, capacitando-a para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida” (BRASIL, 2004d).

Essa política reforça o discurso sedimentado socialmente de que há relação entre a educação e as mudanças sociais. Fixa-se, por meio do discurso de qualidade, ser pela via da educação que se pode transformar a sociedade de forma a torná-la mais justa. Dito de outro modo, a qualidade do ensino, traduzida na efetiva aprendizagem dos alunos de conhecimentos estipulados como socialmente relevantes, pode desencadear o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, promover a tão almejada justiça social. Essa visão pode ser também encontrada já nas Propostas de Governo de Lula, nos dois mandatos, e de Dilma, quando ambas incluem a educação de qualidade na agenda do desenvolvimento do país:

A educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a).

O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2007).

Caberá ao segundo mandato avançar mais aceleradamente no rumo desse novo ciclo de desenvolvimento. Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010).

É interessante sinalizar que o contrário não é enfatizado nos documentos curriculares e programas de governo. Não se defende que o atendimento às demandas sociais impulsionaria o atendimento às demandas educacionais no sentido de que uma sociedade mais justa seria capaz de favorecer a instituição de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, as demandas educacionais

determinam o atendimento das demandas sociais e o social está sendo entendido como uma estrutura determinada pelas condições culturais da população (vista em termos de conhecimento escolarizado), como se a escolarização, ou a falta dela, determinasse as condições sociais de vida da população. Como se o país não fosse desenvolvido, porque o povo não tem boa educação. Outras questões que *borbulham* no social não estão sendo consideradas: questões de gênero, de raça, de ordem econômica, apenas para citar algumas, também estão sujeitas a processos hegemônicos com vistas à justiça social. As significações produzidas sobre justiça social podem ser bastante diversas, já que a ordem social se estabelece face às relações hegemônicas precárias e que inúmeros discursos acerca do que é justiça social são produzidos no âmbito do social a todo tempo. Tais discursos, não necessariamente, significam a educação como determinante da justiça social, pois as significações forjadas têm a ver com a articulação de demandas particulares e a criação de cadeias discursivas. Será que uma sociedade plenamente educada/escolarizada garante a justiça social? E as questões econômicas que concorrem para a promoção da justiça social? E as questões raciais e de gênero? Pelo discurso construído no *corpus* de estudo, parece-me que as questões econômicas, raciais e de gênero, por exemplo, estão tendo menor peso nessa empreitada rumo à justiça social, como se justiça social fosse apenas uma questão de educar o povo.

O foco estabelecido nas demandas sociais, como é o caso da justiça social, nessa política, adere, também, ao significante *qualidade social*. A associação feita entre o adjetivo *social* e o significante *qualidade* visa, à primeira vista, a caracterizar a qualidade como sendo voltada para as questões sociais. Essa caracterização, no entanto, é mais complexa, pois tem a ver, primordialmente, com uma delimitação discursiva que a política se propõe a fazer para definir o que é educação de qualidade e o que não é. Essa definição relaciona-se à lógica da diferença e à lógica da equivalência, descritas por Laclau (2011), bem como ao estabelecimento do antagonista da cadeia articulatória.

A inserção do adjetivo *social*, além de fixar o que permanece dentro da cadeia de equivalência, ajuda a delimitar o que está fora. Como a qualidade da educação parece estar sendo defendida por *todos*, passa a ser necessário adjetivá-la – como socialmente referenciada –, de maneira a tentar identificá-la como um projeto distinto do projeto do Outro (LOPES, 2012). A adjetivação do significante *qualidade* nos

permite inferir que, outros projetos de qualidade estão sendo defendidos também, os quais são, em determinados aspectos, discursivamente, diferentes do projeto de qualidade social defendido nessa política. O adjetivo *social*, portanto, cumpre a função de denunciar que não é qualquer tipo de qualidade que está sendo defendida nessa política e que, apesar da flutuação de sentidos que qualidade opera, algumas fixações discursivas são produzidas.

No caso estudado, sentidos que podem ser identificados como constituintes do antagonista da cadeia de equivalência da qualidade social se referem a sentidos instrumentais do mercado, da eficiência e da eficácia, atribuídos a um passado recente que se pretende superar. A inserção do adjetivo *social* cumpre, portanto, o papel discursivo de expulsar da cadeia de equivalência o discurso de ordem econômica introduzido no campo educacional, em cuja pauta está determinada ideia de eficiência e produtividade baseada no mercado. O referido discurso, segundo críticas apresentadas por autores marxistas<sup>61</sup> do campo da educação, significa a escola e a educação como mercado, os alunos e seus pais como consumidores e o direito à educação como mercadoria.

Como analisei em outro texto em parceria (MATHEUS; LOPES, 2012), ao mesmo tempo em que, nessa política, busca-se expulsar os sentidos instrumentais e performáticos da cadeia de equivalência da qualidade social, na articulação atual, lança-se mão de sistemas de avaliação em massa que são recomendados por agências multilaterais (muitas das quais são marcadas pelo discurso que atrela a educação à produtividade com vistas ao desenvolvimento econômico) como solução para os problemas da qualidade de ensino. Com isso, o que foi expulso da articulação representada pelo significante *qualidade social*, é reintroduzido, pois para medir se a finalidade da educação foi alcançada, recorre-se aos mesmos princípios instrumentais negados.

Antes de ganhar a eleição para presidente, em 2002, a Proposta de Governo da candidatura de Lula registrava, uma crítica contundente aos programas de avaliação nacional, destacando o caráter produtivista pautado nos resultados e o foco no processo de “ranqueamento” que ocorre, comumente, acirrando a competitividade entre as escolas, tal como no mercado.

---

<sup>61</sup> Para ilustrar tais críticas, ver GENTILI & SILVA (2001).

A ação centralizada do governo federal sobre as diversas formas *ditas de avaliação*, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), *focaliza apenas o produto final* e não o processo educativo. Essa forma de avaliação serve para destacar alguns efeitos especiais, pelos quais o MEC tem grande interesse, como o *ranking* dos estados, no caso da educação básica, e o das universidades, no caso da educação superior (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a).

No entanto, a introdução do adjetivo *social*, ainda no período da campanha, marca a não associação dessa política às demandas de formação para uma vida economicamente produtiva, para dada eficiência no desempenho profissional, indutor de retornos econômicos dos investimentos na educação. O discurso da qualidade social, todavia, traduz um vínculo com dada formação desejável para o mundo em mudança, que, agora, se justifica pelo discurso da justiça social. A exemplo disso, na própria Proposta de Governo de Lula, faz-se uma ressalva sobre a utilização desse tipo de avaliação do sistema educacional, dizendo que ela só é válida, se atrelada à melhoria da qualidade do ensino. Abre-se, aí, uma espécie de precedente para que seja aceitável, no momento seguinte, lançar mão da avaliação em massa, agora significada como social e como uma ação que contribui para distribuir o conhecimento:

Esse tipo de avaliação, para ser eficaz, precisaria vir acompanhado de programas consistentes de melhoria de qualidade do ensino, por meio tanto de formação, retreinamento e melhor remuneração de professores, a partir de critérios de desempenho, quanto da rediscussão das grades curriculares, com a valorização de conteúdos (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a).

Em resumo, analiso que o primeiro grande corte antagônico operado na política nacional de educação forjada no âmbito do Governo Lula e do início do Governo Dilma é a tentativa de se diferenciar de uma educação sem qualidade instituída, até então, para a massa dos alunos oriundos das classes populares que têm acesso ao ensino público e que, há muito, é criticada pelo corpo social da educação. É a tentativa de se diferenciar de uma educação de qualidade apenas porque se limita a uma pequena parcela economicamente favorecida da sociedade. É, ainda, a tentativa de se diferenciar de uma qualidade que se sustenta com base na exclusão, por meio da reprovação, dos alunos que não aprendem nos moldes, ritmos e tempos estabelecidos. Na perspectiva da qualidade social, no entanto, “a fórmula fácil, que era a de descartar pela reprovação os alunos que não conseguiam

aprender, já não pode mais ser a regra na escola” (BRASIL, 2009h, p.62), pois “a repetência, como se sabe, não gera qualidade!” (BRASIL, 2009g, p.27). A ideia de qualidade para todos, associada à qualidade social, desse modo, se contrapõe à qualidade dirigida a uma minoria: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio e universalização do acesso, sem qualidade, é uma falácia” (BRASIL, 2009h, p.48).

O segundo corte é a intenção de, declaradamente, se diferenciar da política do governo FHC, caracterizando a existência de dois projetos políticos distintos que, embora compartilhem algumas ações (centralização curricular e avaliação nacional), se confrontam e se constituem como projetos societários antagônicos. A adjetivação da qualidade como sendo social, a meu ver, radicaliza esse corte antagônico ao demarcar a distância entre essas duas cadeias de equivalência e ao operar uma diferenciação entre as finalidades da avaliação nacional e da centralização do currículo em ambas as políticas.

Esse corte hegemoniza a educação de qualidade no período Lula-Dilma como aquela que, ao permitir o acesso igualitário ao conhecimento socialmente legitimado, favorecerá a construção de um país mais justo, enquanto que, no projeto antagônico, a educação de qualidade é significada como voltada para a inserção do país na lógica produtiva do mercado, atendendo às demandas da economia. O controle da qualidade pela via do currículo centralizado e dos processos de avaliação nacional, antes utilizado com finalidades ditas liberais, agora, nos governos Lula e Dilma, é significado como utilizado com a justificativa de que servem ao projeto político de justiça social.

A política de qualidade do período FHC operou traduções e promoveu a ressignificação do discurso de *qualidade total* dos anos 1990<sup>62</sup>, indutor da articulação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais. Rastros desse discurso estão presentes até hoje em movimentos como o *Todos pela Educação*<sup>63</sup>, que associa as metas de qualidade ao processo de inclusão escolar e

---

<sup>62</sup> Para ver exemplos de críticas a esse discurso, sugerimos Silva & Gentili (1996, 1997).

<sup>63</sup> O movimento *Todos pela educação*, criado em 2006, no Brasil, se apresenta como “um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (<http://www.todospelaeducacao.org.br>, acesso em 10 de maio de 2012, 17:19 h). São instituições e empresas que financiam este movimento: Banco Santander, DPaschoal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano

ao alcance de índices instrucionais adequados, a partir dos critérios estabelecidos em testes centralizados, principalmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), organizada pelo INEP/MEC, pelo IBOPE e pela Fundação Cesgranrio.

A tradução do discurso de *qualidade total* dos anos 1990 produziu um discurso híbrido que, ao mesmo tempo em que guarda sentidos “originais” da *qualidade total*, opera distanciamentos. Para demarcar essa hibridização designo tal tradução como discurso de *qualidade que se pretende total* (MATHEUS; LOPES, 2012) . É, portanto, pela rejeição ao discurso de *qualidade que se pretende total*, o qual se vincula a critérios instrumentais, que o discurso de *qualidade social* busca se legitimar. Ou como ainda afirma Lopes (2012), é pela redução do discurso do Outro ao discurso do mercado e do empresariado que o discurso da qualidade social se potencializa. Ambos os discursos – o da *qualidade que se pretende total* e o da *qualidade social* – se consolidam porque se ampliam, produzem equivalências entre múltiplas demandas constituídas, de tal forma que é possível operar determinadas articulações.

O significante *qualidade social*, como significante tendencialmente vazio, na política Lula-Dilma, garante a articulação de grupos, aparentemente, inarticuláveis: de um lado estão os grupos cujas demandas vinculam-se a um ensino medido por exames, comumente atrelado ao discurso de *qualidade que se pretende total*; de outro, encontram-se os grupos que defendem que a distribuição igualitária do conhecimento é uma forma de se efetivar dado projeto de justiça social. A adjetivação da qualidade como social, nessa trama, é o que impulsiona a articulação desses dois grupos, é o que garante que a cadeia equivalencial não fixe qualidade apenas como medida de bons resultados. Sentidos de qualidade social, portanto, acabam por se articular, contingencialmente, a sentidos supostamente originários da *qualidade que se pretende total*, buscando que isso não represente um prejuízo ao atendimento das demandas de justiça social.

É, nesse contexto, que podemos observar que *qualidade* é um significante tendencialmente vazio que se constitui como o ponto nodal da cadeia articulatória, como o significante capaz de gerar a pretensa plenitude da comunidade que se

coloca como horizonte, nesta política, mas que é, por essência, inalcançável, tendo em vista que o social é marcado pela contingência. Em decorrência da articulação desses diferentes grupos o processo de escrita dos documentos políticos é marcado por negociações que fazem do conjunto de textos que compõem o *corpus* de estudo aqui analisado a expressão de determinado projeto que nem sempre é claro e coeso. Pelo contrário, é híbrido, marcado por contradições, ambiguidades e, por vezes, por incoerências.



### 3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Como já apontado no capítulo anterior, na política educacional nacional produzida no período dos governos petistas, o currículo é um elemento fundamental no processo de constituição do projeto de educação de qualidade. Já que, no *corpus* de estudo, a educação de qualidade é aquela capaz de garantir a distribuição igualitária do conhecimento e promover, conseqüentemente, a justiça social, o currículo é *peça chave*, pois é por meio dele que se procura, nessa política, operar tal distribuição.

No período dos referidos governos, houve intensa produção de documentos que versam sobre a temática do currículo. Para esta pesquisa, foi possível coletar vinte e nove textos que foram assinados ou encomendados pelo MEC no período de 2003 a 2011, os quais constituem o *subcorpus* de textos curriculares. Tais textos apresentam diversos formatos e servem a variadas intenções nessa política curricular. Uns apresentam os fundamentos teóricos que devem subsidiar a produção das diretrizes curriculares a serem adotadas em território nacional (BRASIL, 2009h; 2009g; 2009f). Outros tentam fixar, por meio de pareceres e resoluções, as próprias diretrizes curriculares, tanto em termos dos componentes curriculares obrigatórios a constarem nos currículos e das orientações para organização dos mesmos, quanto em termos das questões mais amplas sobre as finalidades do currículo escolar (BRASIL, 2009j; 2009i; 2010f; 2010e; 2010d; 2010c; 2011b; 2011a; 2004b; 2005a; 2004a; 2010b).

Alguns textos apresentam discussões que circulam no campo do currículo com o objetivo de “deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração” (BRASIL, 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e, p.5). Outros são relatórios de pesquisas produzidas por consultores técnicos, especialmente encomendadas para balizar o processo de discussão e elaboração de orientações curriculares (BRASIL, 2009a 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2010a). Por fim, alguns textos apresentam orientações curriculares que visam a orientar a prática pedagógica docente (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006d).

Neste capítulo, apresento a leitura e análise do referido *subcorpus* de estudo buscando entender as conexões entre o discurso de educação de qualidade e o

currículo. Com qual concepção de currículo se opera nessa política? Qual currículo é considerado capaz de promover a educação de qualidade? Quais ênfases e omissões figuram o currículo de qualidade? Como o currículo de qualidade é organizado e por quê? Quais articulações discursivas parecem ter sido produzidas de forma a hegemonizar determinado currículo tido como de qualidade? Quais demandas mobilizam a significação do que se defende como currículo de qualidade? Essas são algumas questões que embasaram a leitura e a análise do *subcorpus* de currículo e que fomentarão a discussão apresentada neste capítulo.

### 3.1 A significação de currículo

Alguns documentos do *subcorpus* que tratam da temática curricular abordam a variação de sentidos inerente ao significante *currículo* em nossa cultura escolar e afirmam ser preciso “considerar o caráter fortemente polissêmico da palavra” (BRASIL, 2009h, p.9), uma vez que os significados que o currículo assume têm a ver com o entendimento forjado historicamente sobre educação (BRASIL, 2009h). Apesar disso, os documentos do *subcorpus* de textos curriculares refletem a tentativa de fixar significados para o currículo e são costurados por definições sobre o que se entende por currículo nessa política. As definições, no entanto, são bastante fluidas, diferentes entre si e abrangentes, caracterizando o currículo como um significante flutuante e possibilitando que os significados deslizem nele de forma a que esse significante transite de diversas formas nos textos, articulando-se com mais facilidade às demandas que forjam o discurso de educação de qualidade, bem como podendo favorecer a inclusão de mais atores sociais nessa articulação. Tal flutuação de sentidos, portanto, não acontece por erro de cálculo, mas pela necessidade de incluir o maior número possível de sentidos na cadeia de equivalência para atrair maior apoio à política curricular.

É possível ler, ao longo do *subcorpus*, desde definições que tratam o currículo como ação, discurso, documento, intenções, planejamento, até definições que humanizam ou coisificam o currículo, metaforizando-o, por exemplo, como “o coração da escola” (BRASIL, 2007b, p.19), o “coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade” (BRASIL, 2010f, p.44) e

“o pólo estruturante de nosso trabalho” (BRASIL, 2007d, p.18). A metáfora do currículo como um coração pulsante, procura, a meu ver, tratar o currículo como um organismo vivo, como um ente que tem vida e que, por isso, está em movimento. A escolha do coração, e não outro órgão do corpo humano, nos remete ao sentido de significar o currículo como algo central, do qual o funcionamento de todo o resto depende. A metáfora do currículo como coisa que estrutura, em outros termos, pode favorecer a leitura de que o currículo é fundamental para o equilíbrio do todo, como se o currículo fosse responsável por estruturar o processo educativo, o qual, sem uma base estrutural, estaria fadado a desmoronar.

Essas metáforas e todas as demais definições de currículo têm em comum o fato de poderem ser lidas de maneira a afirmar a importância e a centralidade do currículo na política educacional do período estudado, como podemos ler no seguinte trecho: “qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar” (BRASIL, 2007b, p.19), pois “é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola” (BRASIL, 2007b). O currículo, portanto, parece ser um dos mais importantes campos de atuação no sentido de fazer acontecer a educação de qualidade. Ele é tratado/referido como central no que diz respeito ao intento de aumentar a qualidade da educação e, por isso, é a temática principal de uma vasta coletânea de textos produzidos no âmbito do governo Lula e no primeiro ano do governo Dilma.

Outra característica que pode ser entendida por meio dos conceitos de currículo defendidos no *subcorpus* é a compreensão do “currículo como algo em processo permanente de construção e fruto de valores referendados por meio da ação coletiva” (BRASIL, 2006a, p.201), não podendo ser, portanto, “considerado algo dado, natural, como se sempre existisse da mesma forma” (BRASIL, 2006a, p.225). O currículo é apresentado como em constante processo de constituição. Nessa perspectiva, retira-se um suposto caráter ingênuo: ele é “fruto de escolha e de silenciamentos” (BRASIL, 2006a, p.225) e “sempre implica em uma opção” (BRASIL, 2007a, p.20) que tem relação com determinada “concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2007a, p.20). Quanto a isso, no *subcorpus*, há referência ao aspecto político que atravessa a produção do currículo, o qual “pode

ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (BRASIL, 2007c, p.24).

No bojo das questões políticas que envolvem o currículo, há, também, no *subcorpus*, referência a uma dimensão, supostamente, não explícita do currículo, denominada “currículo oculto” (BRASIL, 2011b; 2007b; 2009c), apresentado como os “efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar” (BRASIL, 2007b, p.18). Na política curricular analisada, o currículo oculto é composto por “atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (BRASIL, 2007b, p.18), mas que tem a intenção de disseminar determinadas ideologias. Um dos documentos do *subcorpus*, inclusive, atribui grande peso ao currículo oculto, afirmando que, no que se refere à Educação Infantil, “o currículo oculto ensina muito mais às crianças (e também aos adultos) do que aquilo que está explicitado em planos e programações” (BRASIL, 2009c, p.51).

O conceito de currículo forjado nessa política, tanto no que se refere ao seu caráter político, quanto à crença de que existe um currículo oculto, *bebe na fonte* dos estudos críticos do campo curricular. A menção ao currículo oculto, nesse caso, conota um vínculo entre os textos curriculares e os primeiros estudos da perspectiva crítica de cunho neomarxista<sup>64</sup>, que questiona as abordagens instrumentais de currículo por entender que tais abordagens utilizam a escola e o currículo como aparatos de controle social e ideológico. Com as teorias críticas, a elaboração do currículo passa a ser tratada como um processo social: “Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material” (LOPES; MACEDO, 2011a).

De um modo geral, as definições de currículo no *subcorpus* estabelecem a relação entre currículo, conhecimento, cultura e identidade e projetam o currículo como um organizador do processo educativo. Entende-se, nessa perspectiva, que discutir o currículo é discutir “os conhecimentos escolares, os procedimentos de ensino, as relações sociais que se desenvolvem na escola, os valores a serem adotados, as identidades a serem construídas por nossos estudantes”<sup>65</sup> (BRASIL,

---

<sup>64</sup>Ver, por exemplo, os primeiros trabalhos de Michael Apple (1982; 1989).

<sup>65</sup> Em outro documento (BRASIL, 2007b, p.17 e 18) há um trecho muito parecido com este.

2009h, p.10) e que, no cotidiano escolar, o currículo é comumente reconhecido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem vividas pelo aluno na escola e pelas quais ela assume responsabilidade; (c) os planos pedagógicos formulados pelos profissionais da educação; (d) os objetivos a serem atingidos pelo processo educativo; (e) os processos de avaliação, que terminam por determinar o que será ensinado nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2009h, p.9).<sup>66</sup>

Em grande parte das definições de currículo, no *subcorpus*, é realizada a associação entre currículo e organização: o currículo se constrói no bojo da preocupação em estruturar a educação escolar, organizando conhecimentos, culturas, valores e produções artísticas por meio de ações planejadas coletivamente (BRASIL, 2009h; 2011b). Nessa política, “currículo corresponde, portanto, aos esforços pedagógicos desdobrados na escola, visando a organizar e a tornar efetivo o processo educativo” (BRASIL, 2009h, p.100).

Infiro que a tão acentuada associação entre currículo e organização e planejamento do trabalho pedagógico é produzida, em parte, a partir de influência da racionalidade tyleriana que, durante anos, condicionou (e ainda condiciona) a elaboração de currículos no Brasil. Tal racionalidade é um discurso técnico e sistêmico que se caracteriza pelo controle da eficiência do ensino por meio da definição de metas e objetivos de aprendizagem, planejamento de experiências pedagógicas e verificação de resultados (LOPES; MACEDO, 2011a). Esse discurso está tão arraigado nas dinâmicas curriculares que, em muitos casos, é entendido como algo natural e isento de questionamentos: planejar, ensinar e verificar a aprendizagem são ações conjugadas altamente legitimadas pelo corpo social da educação e permeiam tanto as ações escolares, quanto as orientações governamentais mais amplas.

A forma como esse planejamento tem sido feito é que vai se hibridizando, ao longo do tempo, com outros discursos pedagógicos e, no caso da política estudada, opera-se com o vocabulário e as finalidades da perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, com estratégias de controle e organização curricular de cunho instrumental. Essa hibridização também favorece que possibilidades de escape sejam construídas e, apesar de a dimensão organizativa do currículo trazer consigo a ideia de

---

<sup>66</sup> Em outro texto do *corpus* (BRASIL, 2007b) há um trecho quase idêntico ao desta citação, onde apenas algumas palavras são alteradas.

previsibilidade e de controle das ações e dos resultados pedagógicos, referenda-se, no *subcorpus*, que há possibilidades de mudança em relação ao planejamento do currículo.

O currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do indizível e do invisível que há no viver cotidiano. [...] Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BRASIL, 2009c, p. 57).

Nos textos do *subcorpus*, algumas definições de currículo fixam a relação entre currículo e cultura, principalmente por meio da ideia do currículo como repertório cultural expresso em conhecimentos, saberes, valores, práticas e experiências. Em documentos que versam sobre todas as diferentes modalidades da Educação Básica, o currículo é entendido “como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana” (BRASIL, 2009h, p.34; 2009f, p.23). Faz-se, também, um apelo por conceber o currículo “como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura” (BRASIL, 2009c, p.50).

Nessa perspectiva, a cultura “expressa significados atribuídos a partir da linguagem” (BRASIL, 2010f, p.18) e que, por isso, não são intrínsecos a ela mesma, e o currículo se constitui por meio de práticas sociais que produzem e socializam significados que serão importantes no processo de forjar identidades (BRASIL, 2007b; 2010e; 2010f). “O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante” (BRASIL, 2007b, p.28). Constrói-se, no *subcorpus*, um nexos entre currículo, cultura, significação e identidade: a cultura diz respeito à significação do mundo e o currículo, ao operar com e a partir da cultura, também produz significados que influenciarão na constituição de identidades.

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho (BRASIL, 2007d, p.22).

O texto “Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura” (BRASIL, 2007b) reforça a significação do currículo pautada na sua relação com a cultura, defendendo o currículo como seleção da cultura que se faz diante de um amplo repertório de possibilidades e, ainda, “como conjunto de práticas que produzem significados” (BRASIL, 2007b, p.28) e como “o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (BRASIL, 2007b, p.28), as quais são travadas por grupos sociais que visam a sustentar, por meio do currículo, determinadas visões de mundo, projetos sociais e “verdades”. Quanto a essa disputa por significação do social por meio do currículo, o que se considera a íntima relação entre currículo e cultura pode ser ilustrado pelo seguinte trecho:

Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura (BRASIL, 2007b, p.28).

Opera-se no documento acima citado de forma a considerar o currículo como um lugar e um território com conotações que remetem a pensá-lo de forma pragmática e essencialista, como uma coisa palpável e visível. Nessa mesma citação, o currículo é um instrumento através do qual se impõe determinada cultura, ao mesmo tempo em que se nega que ele seja “um veículo que transporta algo a ser transmitido” (BRASIL, 2007b, p.28). Tal ambiguidade, analisada com base na premissa de que o currículo é uma construção discursiva, nos remete a pensar que o vínculo entre os textos da política e as perspectivas essencialistas é acentuado. Se são discursivos, o currículo e a cultura se constituem em função de lutas pela produção de sentidos que não são passíveis de um controle total, não podendo, assim, serem impostos como algo pronto.

O conjunto de elementos culturais incorporado no currículo, segundo a política curricular, é um conjunto dinâmico, forjado em meio à coexistência de elementos extra e intra-escolares de forma a articular “os saberes que os estudantes aprendem na vivência e na convivência em suas comunidades com os

conhecimentos sistematizados que a escola deve lhes tornar acessíveis”<sup>67</sup>(BRASIL, 2009h, p.11). O currículo se constitui no encontro entre a cultura do aluno e a cultura escolar e não mais se limita aos conteúdos pré-selecionados pela escola. O currículo “procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola” (BRASIL, 2009c, p.50), emergindo “da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo” (BRASIL, 2009c, p.50). Essas definições de currículo confluem para significar o currículo ora como repertório cultural produzido a partir de lutas, ora como o próprio campo, território e lugar de lutas. Ele é ao mesmo tempo o produto das lutas e as próprias lutas.

Outras definições acerca do currículo tecidas no *subcorpus* estudado, sobretudo em textos que versam sobre a Educação Infantil, chamam atenção para a dimensão prática da produção curricular: “as ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo” (BRASIL, 2009c, p.40). Procura-se enfatizar que o currículo não se resume a ideias e abstrações, às prescrições que ele carrega, aos documentos elaborados e aos discursos proferidos oralmente (BRASIL, 2007c; 2009c). Defende-se que “o currículo acontece no tempo da ação” (BRASIL, 2009c, p. 56) em “experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos” (BRASIL, 2007c, p.24) em todas as interações cotidianas. “Nessa perspectiva, currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens” (BRASIL, 2009c, p.79).

Há algumas definições de currículo que, enfaticamente, estão presentes nos textos do *subcorpus* e atribuem centralidade ao conhecimento. Uma dessas definições, inclusive, se repete em diferentes documentos, tanto na íntegra, quanto com pequenas alterações de palavras ou acréscimos de orações. A meu ver, o conhecimento estabelece uma espécie de parâmetro para se entender o que é currículo, como se falar em currículo fosse o mesmo que falar em conhecimento. O conhecimento, como um elemento particular, alça à condição de universal no currículo, representando-o, sendo, assim, hegemônico. Onde se lê currículo, se lê conhecimento e todos os outros elementos do currículo, como, por exemplo, os

---

<sup>67</sup> Esta mesma ideia é apresentada em outro texto do *subcorpus* (BRASIL, 2010f).



saberes populares e as culturas, passam a ser representadas pelo conhecimento e entram em equivalência com ele.

A referida definição (com ou sem pequenas alterações) está presente em dez textos do *subcorpus* (BRASIL, 2009g; 2009i; 2011b; 2007b; 2009h; 2009f; 2011a; 2010c; 2010d; 2010f) e fixa o currículo como “o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes” (BRASIL, 2009h,p.101; 2009f, p.26). Em três desses dez textos, essa definição aparece acrescida da seguinte oração: “buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2010c, p.3; 2010d, p.11; 2010f, p.18).

Na definição mencionada acima, o conhecimento parece ser o centro do currículo e tudo o mais gira em torno dele, ou melhor, se desdobra a partir dele, como se ele fosse um ponto de partida para outras coisas. A enfática repetição dessa definição fixa o currículo, prioritariamente, de determinada forma, no caso, como conjunto de conhecimentos selecionados e transmitidos pela escola. A reiteração de um mesmo texto cria um *coro* em torno dessa significação, construindo certa coesão discursiva dentro da política, ao mesmo tempo em que torna tal definição representativa do discurso curricular.

Reforçando, ainda, a centralidade do conhecimento nessa política curricular, outras duas definições, por exemplo, resumem o currículo aos conhecimentos e conteúdos que ele contém: o currículo se constitui “pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade” (BRASIL, 2011b, p.57) e “currículos são os conteúdos, as informações e as atividades humanas necessárias para formar novas memórias que servirão de suporte para aquisição de conhecimentos posteriores” (BRASIL, 2007a, p.35). Em outra definição apresentada no *subcorpus*, afirma-se ainda que as práticas curriculares articulam experiências e saberes dos alunos aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009j; 2009i), fixando aí, mais uma vez, a ideia de construção social de repertório de conhecimentos. Essas definições que relacionam o currículo a repertório de conhecimentos estabilizados e sedimentados se hibridizam com definições que tratam o currículo como luta por constituição de significados que não estão dados. Esse híbrido de concepções que, em certo modo, não convergem, é um exemplo dos processos de bricolagem aos quais Ball (2001)

se refere, os quais tornam os textos produções falhas em termos de coesão e coerência.

Outras formas de hibridismo também são operadas nessas definições que são marcadas pelo nexos entre currículo e conhecimento. Ora o conhecimento é algo construído pela escola em suas lutas culturais, ora o conhecimento parece ser algo construído fora da escola que se acumulou ao longo do tempo e que é selecionado para compor o currículo. Essas formas de se conceber a produção do conhecimento coexistem no *subcorpus*, hibridizando-se. A segunda perspectiva – a que concebe o conhecimento como algo que chega de fora da escola, percorre, principalmente textos que versam sobre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, definindo que o ensino de qualidade é aquele que garante o acesso a esses conhecimentos: “É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos” (BRASIL, 2011b).

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2011b).

No entanto, apesar dessa primazia do conhecimento no que se refere à significação do currículo, há, no *subcorpus*, sinalizações sobre a possibilidade de a escola associar os conhecimentos historicamente referendados aos elementos da cultura e aos saberes populares, aqueles que os alunos trazem de seu cotidiano familiar e comunitário.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade [...](BRASIL, 2010c, p.1).

Infiro que se opera uma articulação entre as tendências curriculares influenciadas pelos estudos culturais e as tendências que defendem o currículo

como veículo de produção e divulgação do conhecimento socialmente construído e legitimado: “A educação de qualidade e ao alcance de todos deve ser entendida como instrumento de produção, organização e difusão de conhecimento e cultura” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2010). Os significantes *cultura* e *conhecimento* aparecem, muitas das vezes, lado a lado nos documentos, podendo caracterizar, entre outras coisas, a ampliação da cadeia de equivalência da qualidade da educação pela incorporação de demandas da diversidade cultural. A articulação entre conhecimento e cultura, nessa política curricular, pode ser bem ilustrada, entre outras formas, por meio do discurso que defende que o currículo deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, onde o conhecimento é associado aos conteúdos disciplinares e a cultura à diversidade, como discutirei mais adiante.

### 3.1.1 Cultura e o currículo de qualidade

O *subcorpus* aqui analisado faz referência à instituição de uma “prática pedagógica culturalmente orientada” (BRASIL, 2007b, p.34), na qual a cultura seja entendida como “um conjunto de práticas significantes” (BRASIL, 2007d, p.27) e o currículo como o encontro entre as diversas culturas dos alunos e a cultura socialmente acumulada, comumente veiculada pela escola fonte. Os significantes *cultura* e *culturas* são mencionados em 28 dos 29 textos curriculares analisados e, somados, aparecem 1495 vezes, representando 0,18% do total de palavras que compõem o *subcorpus*.

A multiplicidade de culturas “marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas” (BRASIL, 2007c, p.28) é amplamente valorizada nos textos do *subcorpus*, devendo, inclusive, se tornar “um elemento presente e indagador do currículo” (BRASIL, 2007c, p.28), não como uma disciplina ou um conteúdo a ser abordado, mas como um eixo orientador da prática pedagógica. Esse entendimento de cultura e currículo dá base, no *subcorpus*, para o discurso de que a escola deve primar pelo respeito e valorização da diversidade cultural (BRASIL, 2009e, p.43).

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama (BRASIL, 2007b, p.31, grifo do autor).

Conhecer e compreender o universo cultural do aluno torna-se, nessa política curricular, imprescindível para que a ação pedagógica seja de qualidade. A articulação entre a proposta pedagógica e a realidade do aluno é vista como forma de contribuir para o processo de formação cidadã, pois, sentindo-se valorizados, os alunos se reconhecem na cultura escolar e constroem identidades afirmativas, o que os tornam “capazes de atuarem sobre a realidade que vivenciam e, inclusive, transformá-la, a partir de uma compreensão das suas relações mais amplas com outras realidades” (BRASIL, 2009g, p. 16). A aproximação entre a cultura do aluno e a cultura da escola constitui-se, ainda, como estratégia para se estabelecer o envolvimento do aluno em relação ao currículo, favorecendo, assim, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009h).

Além disso, ao transitarem por outras culturas, os alunos se tornariam “aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política” (BRASIL, 2009g, p. 16), respeitando as particularidades e necessidades dos diferentes grupos. Quanto a isso, há referência, no *subcorpus*, à educação destinada a grupos sociais específicos - comunidades quilombolas, caiçaras, do campo, das florestas e populações indígenas, a todos sendo assegurado que o currículo preserve e valorize suas culturas (BRASIL, 2009h).

O respeito e a valorização da diversidade cultural passam, também, pela compreensão dos estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças e adolescentes passam (BRASIL, 2009g, 2009h), pois cada uma dessas fases é constituída por um conjunto de significados culturais marcados pelos aspectos físico, emocional, social e cognitivo característicos da infância, adolescência e vida adulta.

Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito imbricadas com seus modos próprios de vida e suas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (BRASIL, 2009g, p. 17).

No bojo da discussão sobre currículo e cultura, reafirma-se a importância de as políticas curriculares adotarem uma perspectiva multicultural, por meio da qual

seria possível o reconhecimento da riqueza das culturas e a construção de uma auto-imagem positiva dos alunos que fracassam, em parte, por não terem sua cultura aceita pela escola (BRASIL, 2009h, 2010d). Acredita-se que, “além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum” (BRASIL, 2009h, p.69; 2010d, p.15), pois, na medida em que as culturas de diferentes grupos sociais passam a ser representadas no currículo, cria-se a possibilidade de se “desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal” (BRASIL, 2009g, p.33; 2009h, 69; 2010d, p.15, grifo do autor) e de se “conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras” (BRASIL, 2010d, p.15).

Afirma-se que o currículo opera, dentre outras coisas, uma seleção da cultura e essa seleção é sempre política (BRASIL, 2006a). Com base nisso, propõe-se, por meio de lei, a inclusão do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, com o objetivo de valorizar a cultura dos alunos negros, “buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2004b, p.8) e chamando a atenção para o fato de que somos uma sociedade multicultural e pluriétnica. Essa lei é uma das iniciativas que, nessa política curricular, representa com maior ênfase a demanda por acolhimento da diversidade cultural no currículo e a visão de que o currículo opera uma seleção das culturas existentes na sociedade.

Com o discurso da diversidade cultural, a concepção de cultura começa a ser hibridizada com o discurso do multiculturalismo crítico, que coloca em xeque o pretenso caráter universal da cultura e aposta no diálogo, interação, negociação e consenso conflituoso entre as diversas culturas. O multiculturalismo crítico segundo Peter McLaren (1997) parte do pressuposto de que há negociação entre as culturas e que essa negociação se dá num terreno marcado pela história, pelo poder, pela ideologia e pela cultura, sendo, por isso contestado. No Brasil, Antonio Flávio Moreira operou com as contribuições de McLaren no sentido de defender que a sociedade é multicultural, que há um conjunto de culturas em disputa, cujas relações de força são desiguais e que cabe ao currículo manter o equilíbrio entre igualdade

social e pluralidade cultural. Vera Candau, apropriando-se da discussão multicultural, defendeu a perspectiva intercultural crítica emancipatória, rejeitando o essencialismo cultural e advogando pela centralidade do pluralismo cultural no currículo, expresso pelo diálogo entre os grupos sociais e culturais em contextos de assimetria de poder (LOPES; MACEDO, 2011a).

A leitura que faço do *subcorpus* é a de que o currículo de qualidade, culturalmente referendado e multicultural é aquele que se antagoniza ao currículo que não acolhe as manifestações culturais produzidas pelos alunos em seus espaços comunitários, ao currículo que elege determinada cultura como representação universal do social e faz com que inúmeras culturas se submetam a ela. O currículo de qualidade, nessa política, é aquele que inclui a multiplicidade de culturas existentes e favorece a interação entre elas, de forma a que não haja privilégio de umas sobre as outras. É defendida, assim, uma coexistência que possa enriquecer o processo de produzir significados na escola, favorecer o processo de identificação do aluno com o currículo e induzir à igualdade social.

### 3.1.2 Conhecimento e o currículo de qualidade

A relação entre currículo e conhecimento é demarcada no *subcorpus* curricular nos seguintes termos: “O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência desta socialização” (BRASIL, 2007a, p.22). Nessa perspectiva, cabe à escola a distribuição social do conhecimento e sua conseqüente recriação (BRASIL, 2009h). Instaura-se, a meu ver, dada centralidade do conhecimento no currículo. Essa centralidade fica bem ressaltada nos três volumes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e na coletânea intitulada “Indagações Curriculares”, especialmente no volume dedicado a tratar da relação entre currículo, conhecimento e cultura, apenas para citar alguns exemplos. Por meio dos quadros estatísticos produzido pelo programa *WordSmith*, foi possível saber que o significante *conhecimento* está presente em 27 dos 29 textos do *subcorpus* de

documentos curriculares, em 1995 ocorrências<sup>68</sup>, que representam 0,25% das palavras do *subcorpus* de currículo.

Nos textos “Indagações Curriculares”, o conhecimento é significado como “o eixo estruturante do currículo e da docência” (BRASIL, 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e, p.12), o currículo como organizador do conhecimento e os docentes como os profissionais do conhecimento (BRASIL, 2007d), e, ainda, destaca “os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos”(BRASIL, 2007a, p.13; 2007b, p.13; 2007c, p.13; 2007d, p.13; 2007e, p.13). Em um texto dessa coletânea (BRASIL, 2007d), inclusive, é afirmado que a produção dos currículos deve se basear na demanda pelo conhecimento, a qual deve se sobrepor a demandas do mercado, por exemplo, sendo “urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos” (BRASIL, 2007d, p.26).

Nas OCEM, a centralidade do conhecimento é também evidente nos subtítulos que abordam os conhecimentos pertinentes a cada disciplina. Por exemplo, o volume 1 (BRASIL, 2006a), cujo título é “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, é organizado em seções referentes a cada disciplina nos seguintes termos: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Língua Estrangeira, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física. As orientações sobre como devem ser os currículos no Ensino Médio, dessa forma, estão organizadas sob a chancela do conhecimento.

Afinal, o que a política curricular em estudo entende por conhecimento e, conseqüentemente, por conhecimento escolar? O conhecimento é entendido como um “produto histórico-cultural” (BRASIL, 2011b, p.49) forjado pelo homem na tentativa de obter respostas às questões que emergem da produção de sua existência. O conhecimento, portanto, é produzido em múltiplas arenas sociais, não sendo uma premissa exclusiva da escola a sua produção. Nessa política curricular, “o conhecimento é a ‘matéria prima’ do trabalho pedagógico escolar” (BRASIL, 2011b, p.49), que ao passar pelas diversas instâncias educacionais, com vistas a serem ensinados e aprendidos, sofre transformações, tornando-se um conhecimento

---

<sup>68</sup> A título de ilustração, levando-se em consideração a relação estatística entre o número de vezes que a palavra conhecimento aparece em cada texto e o número total de palavras de cada um dos textos do *subcorpus*, foi possível identificar que a maior concentração dessa palavra de busca ocorre em quatro volumes da coletânea “Indagações Curriculares”.

caracteristicamente escolar (BRASIL, 2010c; 2009h; 2009g; 2010d). Nos termos do *subcorpus*:

cabe ressaltar que concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento (BRASIL, 2007d, p.22).

Defende-se, nessa política, que os conhecimentos escolares derivam da seleção de saberes e conhecimentos socialmente produzidos em diversos âmbitos (universitário, artístico, tecnológico, esportivo, do trabalho, dos movimentos sociais, dentre outros), que são preparados para configurarem o currículo formal (BRASIL, 2011b). Destaca-se, para além disso, que “a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos” (BRASIL, 2007d, p.22). Isto é, a escola também produz conhecimento e não apenas recria os conhecimentos que a adentram.

Nesse sentido, escola, num processo chamado de transposição didática (BRASIL, 2009h; 2009g; 2010d), seleciona e transforma os conhecimentos socialmente construídos, de forma a torná-los passíveis de serem ensinados e aprendidos, submetendo-os “às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar, aos propósitos mais gerais de formação dos alunos” (BRASIL, 2009h, p.45; 2009g, p.8; 2010d, p.11).

Dessa forma, “o conhecimento escolar apresenta diferenças em relação aos conhecimentos que lhe serviram de referência, aos quais se associa intimamente, mas dos quais se distingue com bastante nitidez” (BRASIL, 2011b, p.41). Esse entendimento torna-se crucial para que os professores saibam que “não faz sentido pensar em inserir, nas salas de aula, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem” (BRASIL, 2011b, p.41 e 42), ocorrendo, assim, uma ruptura entre as atividades escolares e as atividades próprias dos campos de referência (BRASIL, 2007d).

Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada, para o ensino de Ciências, por exemplo, como um pequeno laboratório, similar aos que existem em outros locais. A investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da sequência de passos estipulados em um



manual didático de experiências científicas escolares (BRASIL, 2007b, p.23).

No *subcorpus*, processo análogo à transposição didática também é nomeado recontextualização (BRASIL, 2011b; 2009h; 2009g; 2010d), quando os conhecimentos são transferidos de outros contextos ao contexto escolar, tendo, dessa forma, que serem reconfigurados segundo a lógica que preside a escola. Em outros textos, esse processo é nomeado didatização, quando os conhecimentos originalmente produzidos em outras instâncias sofrem mudanças em função dos processos didáticos operados pela escola. Nos três processos (transposição didática, recontextualização e didatização), no entender da política curricular analisada, ocorrem também mudanças que passam pela constituição de sentidos éticos e políticos. “Assim, a história escolar está indissolúvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses” (BRASIL, 2009h, p.45; 2009g, p.8; 2010d, p.11).

Daí afirma-se que “a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras” (BRASIL, 2011b, p.49), pois “o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder” (BRASIL, 2007c, p.23). Segundo o *subcorpus*, não levar em conta as relações de poder desiguais que permeiam a produção curricular “significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção” (BRASIL, 2007c, p.23).

Reconhece-se, no *subcorpus*, que uma das formas que as relações de poder ocorrem no currículo é quando há a hierarquização do conhecimento escolar, denotada, entre outras coisas, em distintas formas de prestígio entre as disciplinas curriculares, na valorização dos conhecimentos científicos em detrimento dos saberes artísticos e corporais, e na valorização dos conhecimentos socialmente reconhecidos em detrimento dos saberes populares (BRASIL, 2009h; 2007d). Quanto a isso, se defende nessa política curricular que “se as relações de poder são inevitáveis, há que se procurar identificá-las e impedir que os conhecimentos escolares se definam e se escolham com base nos interesses dos setores privilegiados da sociedade” (BRASIL, 2009h, p.107).

Questiona-se, por conseguinte, que os conhecimentos sejam encarados como algo neutro e universal, como algo apartado do contexto histórico e cultural de onde

são produzidos, tampouco dos interesses sob os quais estão cunhados. Quanto a isso, há críticas, no *subcorpus*, em relação ao que comumente acontece nas escolas: ao passo que o conhecimento escolar é construído, são retirados os interesses e os objetivos que o originaram, tornando-o um conhecimento asséptico e descaracterizado. O que se expressa como desejável, “em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos” (BRASIL, 2007b, p.32). Nos termos do *subcorpus*:

Se a perspectiva atual é construir outro projeto de educação e de sociedade, é preciso começar questionando os padrões universais do conhecimento escolar. É preciso abandonar o modelo de “currículo padronizado e prescrito”, compreendendo-se a escola como espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades e não como um espaço uniforme ou homogêneo (BRASIL, 2009h, p.2).

No âmbito do *subcorpus* de currículo, os conhecimentos escolares também são denominados conteúdos, conteúdos escolares e/ou conteúdos curriculares, reforçando-se, da mesma forma, a necessidade de “ser considerada a relevância do conteúdo selecionado para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar; a pertinência do que é abordado em face da diversidade da clientela e a sua contextualização” (BRASIL, 2009h, p.58; 2009g, p.20). Conteúdos curriculares precisam ser, portanto, relevantes e pertinentes (BRASIL, 2009h; 2009g), contextualizados, de forma a que a aprendizagem seja socialmente significativa (BRASIL, 2010c, p.7) e interessantes e prazerosos, de forma a desenvolver o gosto por aprender (BRASIL, 2010d; 2009g). Os conteúdos curriculares não devem ter um fim em si mesmos; eles devem se constituir como “meios para desenvolver competências cognitivas ou sociais” (BRASIL, 2009h, p.99). O currículo, nesses termos, tem outra dimensão: a da utilidade e da aplicabilidade, pela qual o conhecimento é relevante na medida em que é aplicado em situações da vida cotidiana. Nessa perspectiva, é válido ensinar o que é útil à vida dos alunos e o que pode ser transferido para outras esferas da vida social, evitando-se, assim, o conhecimento que visa à erudição pura e simples, característico do dito currículo enciclopédico.

Na política analisada, busca-se evitar posicionamentos extremos quanto à importância dos conteúdos no currículo. De um lado, há determinado conteudismo caracterizado pela supervalorização dos conteúdos disciplinares vistos como

garantia de produtividade escolar. De outro, há determinada desvalorização dos conteúdos, atrelada ao discurso de que as classes populares não devem ser assoladas por um currículo enciclopédico. O problema que se instala aí, o qual se intenta combater, nessa política curricular, é a desigualdade de acesso aos conteúdos curriculares, considerada como podendo fragilizar a equidade de oportunidades educacionais. Luta-se, portanto, para que os alunos das camadas populares não sejam alijados do acesso à cultura autorizada. Nos termos do *subcorpus*:

Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado aos segmentos minoritários, mas que é preciso assegurar a toda a população (BRASIL, 2009g, p.21).

No *subcorpus*, faz-se referência ao conhecimento em sua relação com os saberes que devem ser produzidos pela prática curricular, enfatizando-se a indissociabilidade entre conhecimentos e saberes (BRASIL, 2009f; 2009h), bem como a defesa do desenvolvimento do diálogo entre tais elementos (BRASIL, 2009h). Embora complementares no currículo, ambos, conhecimentos e saberes, aparecem lado a lado no *subcorpus* (BRASIL, 2011b; 2009f; 2009h) como termos distintos e alguns documentos procuram operar uma distinção entre o que se entende por cada um desses termos na política.

Os saberes têm referência na cultura, na seleção que se faz dela (BRASIL, 2006a), e não têm a ver com o acúmulo de informações e conhecimentos, com um currículo enciclopédico (BRASIL, 2011b; 2009h). Os saberes não têm a ver com os conhecimentos veiculados por meio das disciplinas, eles são significativos e integradores (BRASIL, 2011b; 2009h) e provenientes do campo da subjetividade, como conhecimentos espontâneos vinculados à experiência e à prática (BRASIL, 2009f). De forma geral, a diferença é que conhecimento tem a ver com informação e saber com experiência; conhecimento é da ordem da objetividade e saber é da ordem da subjetividade (BRASIL, 2009f).

[...] conhecimento diz respeito à apropriação de um objeto externo ao sujeito, enquanto saber se refere a um movimento interno ao sujeito, implicando numa apreciação, valoração do objeto externo sendo, portanto,

construído no plano das relações sociais. O conhecimento pode ser acessível pela via da informação – embora não se reduza a ou se traduza em informação -, que não necessariamente afeta o sujeito; o saber é fruto da experiência, que afeta, transforma o sujeito (BRASIL, 2009f, p.26; 2009h, p.36).

A relação entre saber e experiência é defendida, sobretudo, no documento de Subsídios para as DCN da Educação Básica (BRASIL, 2009h), em parte em função de se considerar que “a intenção deveria ser não a formação de eruditos, não o desenvolvimento da erudição, mas, sim, o desenvolvimento da sabedoria, da virtuosidade, da ética, da honestidade” (BRASIL, 2009h, p.109), com vistas a uma ação crítica no mundo. O vínculo entre saber e experiência está calcado no entendimento que Larrosa (2004) tem de experiência, ou seja, como um saber que toca, como um saber subjetivo, relativo, contingente, pessoal, que não está fora do indivíduo, distinto do conhecimento veiculado pela ciência moderna que se baseia em verdades objetivas externas ao indivíduo.

Se desejarmos que o conhecimento escolar corresponda a algo que de fato forme e transforme o estudante, não é suficiente atrelá-lo às condições de trabalho e de cidadania, nem articulá-lo com sua comunidade, sua vida, suas vivências. Não cabe, ainda, limitá-lo ao conhecimento científico, ainda que seja imprescindível ensiná-lo na escola de modo contextualizado. Há, porém, que se ampliar essa perspectiva e abrir espaço para a consideração da singularidade do aluno, para conhecimentos e saberes que configurem sua personalidade, seu caráter, sua sensibilidade, seu modo de estar no mundo (BRASIL, 2009h, p.121).

A valorização dos saberes no currículo amplia a cadeia de equivalência que significa o currículo necessário à instituição de uma educação de qualidade, ao passo que os defensores desses sentidos se veem representados pelo discurso que se institui nessa cadeia. A inclusão dos saberes nessa cadeia discursiva, como elementos que representam as culturas, também marca a articulação entre os grupos que defendem ser por meio do currículo que a escola produz e divulga conhecimento e os grupos que defendem que o currículo produz cultura, produzindo a hibridização desses sentidos curriculares.

Outra articulação discursiva operada nessa política curricular diz respeito ao discurso das competências. O conhecimento, sobretudo no Ensino Médio, também vem sendo articulado à ideia de competências (BRASIL, 2009h, p.109), as quais sofrem traduções e reconfigurações de forma a se diferenciar do tão criticado

formato estabelecido nas políticas anteriores, sobretudo a instituída no Governo FHC.

Segundo Macedo (2002), o conceito de competência, de cunho cognitivo-construtivista, foi central em documentos produzidos pelo MEC na vigência do Governo FHC - Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais a exteriorizavam na forma de comportamentos observáveis. Ainda segundo Macedo (2002), duas tradições pedagógicas se hibridizaram na constituição do discurso de competências na política FHC: a de tradição francesa, que se originou dos trabalhos de Piaget e que foi popularizada no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud e a de tradição americana, da eficiência social de cunho comportamental. Do discurso francês, chegam os sentidos que fixam as competências como uma espécie de saber-mobilizar o conhecimento perante um problema e que são descritos nos documentos curriculares por meio de listas de comportamentos-padrão esperados. Do discurso americano, chega a noção de objetivos da tradição comportamental e a visão de que o currículo é uma lista de resultados esperados como desdobramento do ensino, os quais deverão ser avaliados com vistas a se verificar a eficácia desse ensino. Essa mescla pode ser observada, por exemplo, nos documentos do SAEB produzidos no período do Governo FHC, conforme analisa Macedo (2002, p.128-129):

Nas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, por exemplo, a tecnologia de reorganização de objetivos em competências mais amplas fica patente. O documento é constituído de descritores de desempenhos que correspondem a objetivos comportamentais taxionomizados em competências básicas, operacionais e globais. Esses descritores são agrupados em temas/tópicos, nos quais os alunos teriam competências ao dominar todos os descritores

Macedo (2002) sinaliza ainda que as propostas curriculares centradas nas competências têm interagido com as demandas que o mercado faz à educação e têm feito a educação tornar-se uma importante moeda de troca por emprego, prestígio e conforto. Tais demandas giram em torno de uma educação capaz de preparar os alunos para o enfrentamento das diferentes tecnologias e dos desafios que o mercado de trabalho, marcado pela rotatividade e pela ameaça de desemprego traz, conforme apontaram os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997:

um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações à complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes (MEC apud MACEDO, 2002, p. 137).

As críticas apresentadas, no *subcorpus*, ao currículo por competências, estabelecido em políticas anteriores, sobretudo na política de FHC, se baseiam na suposta ênfase que as competências dão aos saberes práticos, que além de, secundarizarem o conhecimento, estariam dando um caráter utilitarista ao ensino. Na reconfiguração estabelecida, na política em estudo, “busca-se, em resumo, superar a visão restrita de competência que a associa fortemente ao saber prático, negligenciando o conhecimento e subordinando-se ao processo produtivo” (BRASIL, 2009h, p.123).

Como a defesa do conhecimento é questão cara na política curricular em questão, constitui-se, a meu ver, dois distanciamentos em relação à política do período anterior. O primeiro diz respeito a defender que as competências são associadas “à mobilização, aplicação e contextualização do conhecimento” (BRASIL, 2009h, p.123), de forma que elas sejam traduzidas num saber fazer com o conhecimento (BRASIL, 2010a), na capacidade de colocá-lo em ação (BRASIL, 2009h). Intenta-se aí, não subvalorizar o papel do conhecimento no currículo, pois acredita-se que as competências são um desdobramento do conhecimento (BRASIL, 2009h). Esse distanciamento delimita que, na cadeia de equivalência da política representada por FHC, as competências têm supremacia sobre os conhecimentos e, na cadeia de equivalência representada pelos nomes de Lula e Dilma, o contrário acontece.

O segundo distanciamento se refere à relação que se estabelece entre o currículo por competências e as questões de ordem social. As competências teriam, nessa política curricular, uma roupagem mais humanitária e estariam a serviço da construção de uma sociedade menos desigual e mais solidária (BRASIL, 2009h), e não a serviço das demandas de produtividade do mercado, como supostamente estariam na política anterior. Nos termos do *subcorpus* de currículo:

A intenção é argumentar que o emprego de competências no currículo pode e deve ser feito sem se pautar por qualquer subordinação ao processo produtivo, sem se supervalorizar o fazer e a técnica (postura própria de um

enfoque tecnicista na prática pedagógica) e sem se negligenciar a importância do conhecimento escolar (BRASIL, 2009h, p.107).

Em função dos problemas vivenciados na sociedade contemporânea, a escola de ensino médio precisa favorecer a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a enfrentar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e se esforcem para que se supere (ou pelo menos se diminua) a desigualdade social (BRASIL, 2009h, p.109).

Infiro que a concepção de conhecimento forjada no âmbito da política expressa a hibridização de sentidos característicos de diferentes perspectivas que buscam argumentar em torno de qual conhecimento deve ser ensinado na escola. A concepção aqui delineada inter-relaciona-se a influências de pelo menos quatro perspectivas de significação do conhecimento apontadas por Lopes e Macedo (2011): a perspectiva acadêmica<sup>69</sup>, a perspectiva instrumental<sup>70</sup>, a perspectiva progressivista<sup>71</sup> e a perspectiva crítica<sup>72</sup>. Essas perspectivas significam o conhecimento em função das diferentes finalidades às quais a educação serve, bem como em função dos contextos sociais. Elas não têm entre si uma relação evolutiva, de substituição de uma pela outra; ao contrário, essas abordagens, em alguns momentos, mesclam seus sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

A concepção de conhecimento defendida no *subcorpus* aproxima-se da perspectiva acadêmica, no sentido de que ambas legitimam os conhecimentos disciplinares e compartilham, em diferentes medidas, da ideia de que o currículo constitui-se por um corpo de conhecimentos produzidos pela humanidade e selecionados para serem transmitidos às gerações futuras. Por outro lado, ela se diferencia da perspectiva acadêmica, quando esta submete o conhecimento a regras e métodos supostamente capazes de testar sua validade no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. No caso da política estudada aqui, os conhecimentos para configurarem o currículo têm sua validade referendada mais em função de sua relevância social, do que em sua legitimidade acadêmica, até porque

---

<sup>69</sup> Paul Hirst, Richard Peters, Jerome Bruner e Joseph Schwab são os nomes mais representativos desta perspectiva.

<sup>70</sup> Franklin Bobbitt e Ralph Tyler são os principais nomes da perspectiva instrumental.

<sup>71</sup> John Dewey é o principal autor associado a essa perspectiva. No Brasil, seu trabalho foi divulgado, principalmente por Anísio Teixeira.

<sup>72</sup> A perspectiva crítica reúne um conjunto de autores com bases teóricas que diferem entre si: Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire e José Carlos Libâneo.

o conhecimento escolar é visto como o produto da inter-relação entre conhecimentos produzidos em múltiplos contextos, não se limitando ao contexto acadêmico.

Há, também, características da perspectiva instrumental na concepção de conhecimento expressa no *subcorpus*, sobretudo, nas ideias de competências. Na lógica das competências, o conhecimento é válido, na medida em que impulsiona o desenvolvimento de habilidades e desempenhos, que demonstrariam determinada eficiência do ensino em termos de favorecer certa produtividade social e econômica. A política analisada aqui difere da perspectiva instrumental na subordinação das competências ao conhecimento. O conhecimento é afirmado como o elemento curricular prioritário e as competências estão subordinadas a ele. As competências, diferentemente, são afirmadas como estando sob a chancela das demandas sociais e, por isso, se diferem das perspectivas instrumentais que, geralmente, estão balizadas por demandas econômicas. Outra diferença, a meu ver, é o fato de os documentos analisados aqui não estabelecerem currículos por objetivos, outra característica dessa perspectiva. Essa política, de um modo geral, não propõe listagens de objetivos com referência a conhecimentos. O foco é o próprio conhecimento.

As influências da perspectiva progressivista de conhecimento podem ser relacionados à visão de que o conhecimento escolar pode possibilitar a formação de alunos cidadãos que poderão construir uma sociedade democrática e contribuir para mudanças sociais. Outra aproximação é a de que a seleção dos conhecimentos que compõem o currículo deve levar em consideração os interesses dos alunos e da vida contemporânea, e não apenas as disciplinas acadêmicas. A concepção de conhecimento da política estudada se afasta da perspectiva progressivista no que se refere à ênfase que esta última dá aos aspectos psicológicos que envolvem o conhecimento e a aprendizagem.

Há rastros da perspectiva crítica do conhecimento no discurso que trata o conhecimento em sua conexão com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade. Nessa perspectiva, o conhecimento é destituído de qualquer neutralidade e sua escolha é um ato de poder que legitima uns conhecimentos em detrimento de outros. Apesar de o conhecimento ser concebido dessa forma, o discurso construído no *subcorpus* reforça a ideia de que o importante é saber selecionar os conhecimentos que deverão constar no currículo e pouco se questiona as finalidades as quais essa seleção atende, os modos de



produção desses conhecimentos e o fato de determinados conhecimentos serem selecionados e outros não.

Uma mesma preocupação perpassa as perspectivas acadêmica, instrumental, progressivista e crítica e é também percebida no *subcorpus* estudado: é preciso saber selecionar o conhecimento que constituirá o currículo. Os critérios para seleção do conhecimento considerado válido, no entanto, diferem, em cada perspectiva, podendo ser, por exemplo, acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos e vinculados à capacidade de transformação social. No *subcorpus*, há uma hibridização de tais critérios, que são utilizados em diferentes medidas e ênfases. Apesar desse hibridismo, infiro que o discurso hegemônico é o de utilização de critérios que vinculam os conhecimentos à capacidade de emancipação social e de produção de mudanças na estrutura social e econômica. Esse parece ser o critério central, enquanto os demais são periféricos.

À escola cabe selecionar conhecimentos relevantes e significativos para inclusão no currículo (BRASIL, 2007b), os quais colaborariam com o desenvolvimento pessoal do aluno, sua vida cotidiana, a formação de sua cidadania, a preparação para o trabalho e a sua continuidade nos estudos (BRASIL, 2009h). Entende-se por relevância no currículo o potencial que ele tem de “tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça” (BRASIL, 2007b, p.21). Em outras palavras, a relevância está relacionada à possibilidade de o conhecimento favorecer aos estudantes “viverem, conviverem e sobreviverem em seus ambientes de origem, transcendê-los e, além disso, se engajarem na proposição e na efetivação de mudanças necessárias ao desenvolvimento desses ambientes e da sociedade” (BRASIL, 2009h, p.9).

Ao mesmo tempo em que, nessa política curricular, o conhecimento tem uma conotação progressista, por estar relacionado ao poder de operar transformações sociais, ele tem um viés utilitarista característico do discurso da *qualidade que se pretende total* por ser algo que pode ser verificado, mensurado e quantificado. Há, portanto, um hibridismo de perspectivas curriculares. Como a qualidade da educação é avaliada por meio de exames de proficiência que visam a testar a aquisição de conhecimentos pelos alunos, o conhecimento possui desdobramentos

pragmáticos também e é, em certa medida, coisificado. O conhecimento é uma coisa visível e palpável que pode ser distribuída e medida.

O conhecimento que se almeja disseminar por meio do currículo de qualidade se constrói em função de uma negatividade, sentidos excluídos dessa cadeia, que representam a educação sem qualidade. A educação de qualidade, tal como delineada nessa política, tenta excluir da cadeia o conhecimento puramente enciclopédico, baseado rigidamente nos ditames acadêmicos e na ideia de que é preciso acumular o maior número possível de conhecimentos de forma a se atingir certo nível de erudição. Tenta se excluir também o conhecimento que se aparta da realidade do aluno e que não dialoga com as culturas dos que estão envolvidos no processo, o conhecimento puramente utilitário e precursor de habilidades, competências e performances que visem à pura e simples formação do trabalhador empregável e produtivo.

Em oposição aos sentidos antagônicos descritos acima, fixa-se como o conhecimento socialmente relevante aquele que é capaz de atender a demandas de justiça e igualdade social e de atuar na formação da cidadania do aluno, de forma a que ele possa atuar criticamente na sociedade e, ao mesmo tempo, o conhecimento verificável e mensurável por meio de sistemas de avaliação nacional, por mais contraditório que pareça. Esse conhecimento é articulado. Ele se articula ao conhecimento acadêmico, ao conhecimento popular trazido pelo aluno e ao conhecimento produzido em diversas esferas sociais (movimentos sociais, trabalho, mídias, etc.). O conhecimento que conduz à educação de qualidade, quando disciplinarizado no currículo, deve ser capaz de perpassar por todas as disciplinas estabelecendo diálogos que enriqueçam os temas abordados e favorecendo a sua contextualização, tanto no sentido de que o aluno possa relacioná-lo a sua realidade, quanto no sentido de que tais conhecimentos sejam conectados aos seus processos de produção.

Parece-me pertinente salientar que a concepção de currículo construída no *subcorpus* trabalha com a noção de um currículo que é produto da luta pela significação do conhecimento preexistente legítimo. Pelo contrário, “O currículo não é produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.93). Concordando com Lopes e Macedo (2011a), considero que o currículo deve ser pensado não em

termos de seleção de conhecimento e cultura, mas sim em termos de produção cultural, em termos de produção de significados na escola.

Na política produzida no âmbito do governo Lula e Dilma, a concepção de conhecimento é caracterizada pela articulação entre o discurso de distribuição desse conhecimento de forma igualitária, entendido como capaz de produzir a qualidade social da educação, e o discurso de garantia do acesso ao conhecimento, também difundido pelos discursos da *qualidade que se pretende total*. Há assim uma equivalência entre sentidos de conhecimento que favorece a hegemonia de uma política centralizada de currículo e de seus modos de avaliar.

### **3.2 A organização do currículo de qualidade**

No contexto atual das reformas curriculares no Brasil e em diversos Estados, percebe-se a ênfase dada pelos governos, agências multilaterais e literatura especializada às propostas que trazem mudanças na organização curricular como requisitos para a produção de currículos que aumentem a qualidade da educação (LOPES, 2008). Muitas dessas reformas têm adotado a integração curricular como possibilidade de renovação curricular e de adequação do ensino às demandas de formação do cidadão global produtivo. Na política, considera-se que a organização integrada das disciplinas escolares produz dada sinergia entre os conhecimentos e que isso é favorável à formação de alunos/profissionais com capacidades intelectuais mais complexas, o que supostamente traz implicações para a instituição de uma postura profissional mais adequada aos complexos desafios da produção contemporânea.

O discurso de currículo integrado vem assumindo múltiplos sentidos em cada uma das políticas curriculares que o adota (LOPES, 2008), caracterizando esse significante (*currículo integrado* ou *integração curricular*) como um significante flutuante. O currículo integrado não se reproduz da mesma forma em todas as políticas, mas sim por meio de diferentes modalidades que deflagram sentidos e princípios variados e representam finalidades e demandas consoantes com o projeto educacional defendido em cada caso. A configuração que o currículo integrado assume tem relação com as traduções que são feitas desse discurso durante a

produção da política, quando o deslocam de outros contextos para um contexto particular, produzindo sentidos marcados por rastros de outros sentidos (LOPES, 2008).

A política nacional empreendida entre 2003 e 2011, aqui no Brasil, denota grande preocupação com a forma como o currículo deve ser organizado e indica a integração curricular, e mais especificamente a interdisciplinaridade, como modalidade de organização que melhor concorre para a qualidade da educação em função de compreender que a articulação dos conhecimentos favorece uma formação condizente com as mudanças nos processos de trabalho e na produção de conhecimento no mundo globalizado. A opção pela integração curricular traz à tona, nessa política, um debate sobre o papel das disciplinas escolares no currículo e produz determinado enfraquecimento da lógica disciplinar como forma de organização curricular predominante até então.

Ainda, como proposta de organização do currículo, defende-se, em consonância com a LDB 9394-96, que os conhecimentos e saberes devem ser organizados em dois blocos interligados: uma base nacional comum e uma parte diversificada. Tais blocos são atravessados pelo discurso de integração curricular, uma vez que se defende ser preciso haver a articulação entre os conhecimentos e saberes que os constituem. Esses blocos não podem ser trabalhados em separado.

Esses blocos de organização foram introduzidos como política curricular já em 1996, na LDB, durante o governo FHC, mantendo-se legalmente no período dos governos Lula e Dilma. No período Lula/Dilma, essa estrutura se vincula ao discurso da qualidade da educação no que se refere à garantia do acesso ao conhecimento a todos, já que a base nacional comum tem a função de fixar um conjunto de conhecimentos que devem ser garantidos em território nacional, os quais serão, inclusive, avaliados por meio de exames nacionais verificadores da qualidade do ensino. A base nacional comum tem espaço na cadeia de equivalência da qualidade social, porque é um mecanismo curricular que visa a favorecer o que se entende por qualidade nessa política: a garantia do acesso ao conhecimento a todos. Já a parte diversificada cumpre o papel, nesse projeto, de criar nexos entre o conhecimento universalizado na base nacional comum e a cultura local, particularizando esse *todos* que foi descaracterizando pela unificação do currículo.

### 3.2.1 Conhecimento e cultura na Base Nacional e na Parte Diversificada

Os nexos entre conhecimento e cultura, na política curricular analisada, estão desenvolvidos na defesa de que o currículo da Educação Básica contemple uma base nacional comum, onde “encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar” (BRASIL, 2007c, p.29), e uma parte diversificada, na qual a diversidade cultural tem espaço legitimado. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar que compõe a base comum é visto como o núcleo do currículo, enquanto a parte diversificada é o que pode diferenciar cada currículo, em particular, do suposto padrão universal estabelecido, é onde “ficam mais explícitas as realidades, as atividades e os valores que integram as culturas locais” (BRASIL, 2009g, p. 30, 2009h, p.67). Institui-se, dessa forma, uma espécie de hierarquia entre esses dois blocos curriculares que, inclusive, é admitida no *subcorpus*: “a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum” (BRASIL, 2007c, p.29).

Apesar da suposta hierarquia anunciada, a proposta é a de que a base nacional comum e a parte diversificada não se configurem como dois blocos distintos, pelo contrário formem um todo integrado (BRASIL, 2010d; 2010c; 2010e, 2010f; 2011a; 2011b), no qual o núcleo comum seja complementado e enriquecido pela parte diversificada, e esta última reflita as características culturais locais e regionais de cada sistema de ensino e escola, de forma a contextualizar o ensino, a sintonizá-lo com as necessidades dos alunos e as peculiaridades regionais, a possibilitar formatos diversos na organização curricular e a revelar a autonomia dos entes federados e das escolas (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c; 2009g; 2010c; 2010d; 2010f; 2011b). Segundo a proposta oficial, “A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo” (BRASIL, 2010d, p. 12 e13; 2010c, p.4; 2011b, p.45).

A fixação de uma base nacional comum, a meu ver, é uma das formas de referendar a centralidade do conhecimento nessa política, pois tenta-se atribuir à referida parte comum do currículo (BRASIL, 2009g; 2010c; 2010d; 2011b) o papel de garantir o acesso de todos, independentemente da região em que vivem, aos

conhecimentos tidos como essenciais à formação do aluno, bem como de assegurar determinada característica unitária às orientações curriculares oficiais e aos projetos políticos-pedagógicos de cada escola. A base comum, nesse caso, representa a universalização de conhecimentos particulares que foram hegemonizados, estando implícita aí a ideia de currículo universal, aquele que se adequaria a todos. O todo (currículo) é representado pela parte (base nacional comum), podendo ser entendido pela lógica da relação entre universal e particular desenvolvida por Laclau (2011).

Há uma essencialização do conhecimento na instituição da base comum, na universalização de um conjunto de conhecimentos apontados como essenciais à formação dos alunos. É como se esses conhecimentos fossem algo *a priori* intrínseco ao currículo, como se fossem o currículo em sua essência. Tal essencialização, nessa política, é inclusive reforçada por meio do sistema de avaliação nacional que se baseia nos conhecimentos ditos indispensáveis à formação dos alunos. Tal essencialização, em certa medida, engessa o currículo e enfraquece os processos de atualização da base nacional comum e a própria dinamicidade do currículo, porque interrompe o fluxo da diferença no currículo.

Apesar da essencialização do conhecimento na base nacional comum, propõe-se a parte diversificada do currículo, reservada às culturas em sua diversidade. Tratada em seus pormenores no *subcorpus*, a parte diversificada<sup>73</sup>, “por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem” (BRASIL, 2010d, p.16), tais como: família e comunidade, saúde, sexualidade e gênero, a cultura em suas diferentes manifestações, trabalho, ciência e tecnologia, educação para o trânsito, comunicação e informação, etc (BRASIL, 2009g; 2009h; 2010e).

A base nacional comum na Educação Básica compreende os conhecimentos, saberes e valores produzidos em diversos âmbitos do social, a saber: no campo científico e tecnológico, no trabalho, na arte, nas atividades desportivas e corporais, na produção artística, nos movimentos sociais, nas formas diversas de exercício da cidadania (BRASIL, 2010f; 2011b), na experiência docente e no cotidiano dos estudantes (BRASIL, 2011b). Tais conhecimentos, saberes e valores se traduzem

---

<sup>73</sup> Fica ainda fixado, como obrigatório, na parte diversificada dos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna a ser escolhida pela comunidade escolar (BRASIL, 2009h; 2009g).

em componentes curriculares obrigatórios, isto é, em conteúdos curriculares que não representem mero acúmulo de informações e conhecimentos irrelevantes e descontextualizados (BRASIL, 2011a). São estes os componentes curriculares indicados no *subcorpus*: Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; Educação Física; Ensino Religioso; e Filosofia e a Sociologia, no caso específico do Ensino Médio (BRASIL, 2009g; 2010c; 2010e; 2011a; 2011b).

No *subcorpus*, há também referência à possibilidade de se trabalhar, de forma transversal e integrada, outros componentes curriculares, chamados de componentes complementares, a serem definidos a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares (BRASIL, 2011b). Alguns temas, tidos como abrangentes e contemporâneos, são apontados em alguns documentos: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, direito dos idosos, educação para o trânsito, preservação do meio ambiente, direitos humanos, sendo estes quatro últimos determinados por leis<sup>74</sup> específicas (BRASIL, 2010c; 2010e; 2010f).

Lendo a relação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a partir da teoria do discurso, é possível compreender que, na produção da política curricular, há processos de constituição de hegemonia precária e contestada nos quais há constante disputa simbólica em torno da escolha dos conhecimentos que farão parte do currículo. Cada conhecimento é um particular e a disputa se dá em função da possibilidade de elevar esse particular à categoria de universal, ou seja, de representante do todo curricular impossível. A representação aí implica a substituição simbólica não plena de um pelo outro, como se determinado conhecimento fosse provisoriamente entendido como o próprio currículo, como um suplemento a ele. Nas palavras de Laclau (2011):

---

<sup>74</sup> As seguintes leis são citadas como referência para esse trabalho: Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental; Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; e Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos humanos – PNDH.

se este objeto impossível – o sistema – não pode ser representado, mas precisa mostrar-se no campo da representação, as formas dessa representação serão constitutivamente inadequadas. Elas só podem ser os particulares. Como consequência da sistematicidade do sistema, o momento de sua totalização impossível será simbolizado por particulares que assumam contingentemente essa função representativa. Isso significa não só que a particularidade do particular é subvertida por sua função de representar o universal, mas também que certo particular, ao fazer de sua própria particularidade o corpo significante de uma representação universal, vem a ocupar – no interior do sistema de diferenças como um todo – um papel hegemônico. Isso antecipa nossa principal conclusão: numa sociedade (e esse é o caso, enfim, de toda sociedade) em que a plenitude – o momento da universalidade – é inatingível, a relação entre o universal e o particular é uma relação hegemônica (LACLAU, 2011, p.89).

Os conhecimentos que compõem a base nacional comum, nessa perspectiva, encarnam contingentemente o currículo num processo que deflagrou a força hegemônica de grupos específicos que conseguiram que seus símbolos assumissem uma função de representação universal. Já a parte diversificada representa uma gama de conhecimentos e saberes particulares que disputam espaço no currículo, mas que não têm esse espaço legitimado e garantido, como é o caso da base nacional comum. Os motivos pelos quais determinados conhecimentos particulares desempenham a função de representação do currículo não podem ser determinados por motivos apriorísticos, pois não há nada intrínseco a esse conhecimento que o predetermine a cumprir esse papel. O que faz com que determinados conhecimentos sejam hegemônicos em detrimento de outros são as articulações políticas instituídas em meio a relações de poder sempre oblíquas.

Existe uma opacidade, uma impureza essencial, no processo de representação, que é ao mesmo tempo sua condição de possibilidade e de impossibilidade. O “corpo” do representante não pode ser reduzido, por motivos essenciais. Uma situação de plena transferência e responsabilidade num meio transparente não envolveria representação alguma. Dessa forma, a ideia de perfeita representação envolve uma impossibilidade lógica. Isso não significa, contudo, que a representação seja inteiramente impossível. A questão é, antes, que “representação” é o nome de um jogo indecível que organiza uma variedade de relações sociais, mas cujo funcionamento não pode ser fixado num mecanismo racionalmente concebível e, em última instância, unívoco (LACLAU, 2011, p.148).

Os componentes curriculares, tão amplamente listados em diversos documentos do *subcorpus*, podem ser organizados em áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos (BRASIL, 2010f; 2010e; 2011a; 2011b) e também em “unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento



transversal de temas ou outras formas de organização” (BRASIL, 2011b, p.46). Embora haja reiterada indicação de que os componentes curriculares sejam organizados em áreas de conhecimento, os textos da política são abertos a múltiplas leituras, sendo anunciadas outras possibilidades distintas de organização. Tais textos caracterizam-se como textos *writerly* (“escrevível”) (BALL; BOWE, 1992), favorecendo a que os currículos estejam sujeitos a inúmeras configurações. Segundo Ball e Bowe (1992), textos *writerly* favorecem a participação do leitor no processo interpretativo de forma a que ele possa redefinir o texto, atribuindo-lhe outros sentidos. Nessa situação, os textos tornam-se superfícies abertas e lacunares propícias a que o leitor assuma a posição de co-autor, de intérprete criativo. O caso contrário a isso é designado por tais autores como textos *readerly* (prescritivos).

Nos casos em que o currículo for organizado por áreas de conhecimento, têm-se como referência as seguintes quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2010c; 2010f; 2011a; 2011b; 2010d), das quais se espera que produzam a articulação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, preservando-se, contudo, os referenciais próprios de cada um. Nessa perspectiva, os componentes curriculares obrigatórios perpassariam uma ou mais áreas (BRASIL, 2011b) e as disciplinas curriculares tradicionais se vinculariam a cada uma das áreas, como sugere, em termos operacionais, o seguinte esquema referente ao Ensino Médio<sup>75</sup>:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. III – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (BRASIL, 2011b, p.47).

As áreas de conhecimento reportam-se aos conhecimentos disciplinares e, portanto, às disciplinas escolares por meio das quais os componentes curriculares obrigatórios são, comumente, ensinados na escola (BRASIL, 2009g, p.29 e 30), mas não se resumem a elas. Segundo os textos da política, a organização em áreas de conhecimento não implica destituir os componentes curriculares de suas especificidades. Espera-se que seja dado um tratamento metodológico às áreas de conhecimento, capaz de evidenciar a contextualização e a interação entre os

<sup>75</sup> No caso do Ensino Fundamental, inclui-se Religião como quinta área de conhecimento e exclui-se Sociologia e Filosofia da área denominada como Ciências Humanas (BRASIL, 2010c; 2010d).

saberes específicos desses componentes (BRASIL, 2009h; 2011a), sem que recaia numa fragmentação disciplinar.

Quanto à organização dos componentes curriculares obrigatórios em disciplinas, é de fácil percepção que a supremacia da organização disciplinar é posta em xeque nessa política. Não se anula a possibilidade de o currículo ser disciplinar, no entanto, é forte o discurso contra a centralidade da disciplina no currículo e contra a suposta fragmentação que se acredita ser criada por essa modalidade curricular. Essa política entra em equivalência com a LDB no que se refere a não fixar que o currículo seja organizado em função das disciplinas escolares tradicionais. Ao invés disso, ambos, a LDB e o *subcorpus*, se fixam na obrigatoriedade de que o currículo contemple os componentes curriculares na forma dos conhecimentos especificados, não importando se isso acontecer ou não por intermédio das disciplinas.

Buscando “minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar” (BRASIL, 2011b, p.43) e “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2011b, p.43), é possível a realização de uma leitura do *subcorpus* que aponte para uma série de possibilidades metodológicas que “exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo” (BRASIL, 2011b, p.43): centros de interesses, núcleos ou complexos temáticos, projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas. Considera-se que, sobretudo no Ensino Médio, é muito difícil conseguir trabalhar de forma globalizada as especificidades das disciplinas em seu conjunto, já que cada uma delas tem objeto de estudo e método próprios (BRASIL, 2011b, p.43) e que os professores possuem formação específica em tais disciplinas.

Um estudo (BRASIL, 2010a) realizado pelo MEC sobre as propostas curriculares das redes públicas de ensino brasileiras observou que as disciplinas continuam a balizar a organização dos currículos. Em alguns casos, as propostas brasileiras absorveram a orientação dos PCNEM de agrupar as disciplinas em áreas, porém tais áreas são detalhadas por “disciplinas isoladas, embora anunciem a busca de algum tipo de articulação” (BRASIL, 2010a, p. 443). Em outros casos, buscando a integração das disciplinas, há indicação para o trabalho com projetos. Contudo, no

“arranjo dos conteúdos prevalece a listagem isolada, tradicional nas disciplinas escolares” (BRASIL, 2010a, p. 444). Enfim, apesar de o discurso de integração dos conhecimentos perpassar as propostas curriculares brasileiras, a estrutura do currículo continua a se constituir tendo como referência as disciplinas. Quando a análise se dá em relação às pesquisas em currículo, Lopes e Macedo (2002, p.74) também apontam que a organização disciplinar tem sido legitimada na história do currículo, pois “a despeito de todas as tentativas de organização de um currículo não-disciplinar, é por intermédio das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido na escola”.

O discurso em prol da integração curricular, nessa política, é construído em contraposição à organização disciplinar do currículo, buscando enfraquecê-la, sem eliminá-la. Para se chegar à qualidade, torna-se necessário integrar os conhecimentos e as disciplinas são vistas como um obstáculo a isso, são, portanto, o discurso que nega a integração e, conseqüentemente, a qualidade. Estudos sobre currículo integrado (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2002) argumentam que essa modalidade curricular não representa *a priori* uma oposição às disciplinas em toda e qualquer política curricular e que, em muito casos, “os mecanismos de integração mantêm a estrutura disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2002, p.74). Cada caso, com base na teoria do discurso, deve ser estudado de forma a compreender os limites da cadeia de equivalência construída. Um currículo pode ser apenas disciplinar, pode ser integrado e pode ser integrado não extinguindo as disciplinas, como é o caso da política analisada aqui. Há casos em que a existência das disciplinas é pressuposta e até valorizada, apresentando apenas como diferencial a inter-relação entre elas. Esse tom também é observado em alguns documentos do *subcorpus*.

### 3.2.2 A educação de qualidade e o discurso de integração curricular

O discurso de integração curricular não se constitui em função das mesmas finalidades, nem possui os mesmos sentidos em toda e qualquer política, ele é híbrido (LOPES, 2008). Currículo integrado é um significante flutuante, que pode ser significado de várias formas e não tem um sentido que por si só dê conta de defini-lo. Currículo integrado é híbrido, porque se configura como uma interconexão de

tendências, produzida ao passo que os discursos são reinterpretados e traduzidos no contexto da prática, hibridizando novos sentidos com rastros de sentidos produzidos em outros contextos.

Segundo Lopes (2008), o discurso em torno do currículo integrado vem sendo construído de várias formas em diversos momentos da história da educação. Nos anos de 1990, esse discurso retorna com mais força ganhando um status de novidade, o que contribui para sua legitimação, haja vista que a ideia de novo traz, no imaginário popular, a perspectiva da melhora. No entanto, tratar o discurso de integração curricular como algo novo é proceder a um apagamento da história curricular e desconsiderar as inúmeras iniciativas que os professores vêm desenvolvendo no sentido de inter-relacionar os conhecimentos disciplinares em suas práticas curriculares já há algum tempo (LOPES, 2008).

No caso estudado, o discurso de integração curricular não se apresenta como algo novo, já que, nas políticas anteriores, existiram iniciativas no sentido de valorizar essa modalidade de ensino. Os PCNEM (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio) publicados em 1999 já defendiam a interdisciplinaridade, tratando-a, inclusive, como sinônimo de currículo integrado. O caráter interdisciplinar foi expresso nesses textos por meio da proposição de três áreas que agrupariam as disciplinas escolares – 1- linguagens, códigos e suas tecnologias, 2- ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e 3- ciências humanas e suas tecnologias. Tal proposta de interdisciplinaridade não visava a superar as disciplinas. Pelo contrário, garantiu a estabilidade do currículo disciplinar, conferindo-lhe flexibilidade associada à ideia de modernização e atualizando os conteúdos para atender às competências projetadas. Ela se propôs a “desbastar o currículo enciclopédico” (BRASIL apud LOPES, 2002, p. 164).

Na política aqui analisada, a interdisciplinaridade se apresenta, sobretudo, como proposta de fragilização da fragmentação do currículo, supostamente causada pela disciplinarização do conhecimento escolar. O *subcorpus* de documentos curriculares aponta, reiteradamente, a necessidade de organização integrada do currículo em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2006a; 2006b; 2006c; 2009g; 2009h; 2010c; 2010d; 2010e). Tal defesa, no entanto, também não implica que as disciplinas escolares sejam eliminadas do currículo, mas sim que sejam enriquecidas e complementadas pelas abordagens integradoras (BRASIL, 2009h).

A defesa da integração se baseia, entre outras coisas, nos estudos do campo curricular que criticam os “currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas” (BRASIL, 2010d, p.18), bem como “os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado” (BRASIL, 2010d, p.18).

A visão sobre o currículo disciplinar que se constrói nessa política se coaduna com o que Lopes e Macedo (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2002) apontam ser o fundamento das críticas às disciplinas: as disciplinas escolares são equivocadamente identificadas com as disciplinas científicas e acadêmicas de tal forma que “as críticas elaboradas aos processos de especialização das ciências são transportadas para o contexto escolar, como se as características definidoras de um contexto se reproduzissem sistematicamente no outro” (LOPES; MACEDO, 2002, p.75).

Considero que as diversas modalidades de integração curricular são apontadas, no *subcorpus*, como capazes de resolver um rol bastante amplo de problemas supostamente causados pelo currículo puramente disciplinar. As soluções para esse rol de problemas abrangem questões relativas ao conhecimento escolar, às disciplinas, à dinâmica escolar como um todo e aos efeitos sociais causados pela educação. O currículo integrado é defendido como a modalidade curricular capaz de promover a tão almejada contextualização dos conhecimentos escolares (BRASIL, 2010c); limitar a dispersão do conhecimento (BRASIL, 2010e); “tornar mais significativos para os estudantes os conhecimentos abordados” (BRASIL, 2009h, p.58; 2009g, p.20); aproximar o conhecimento escolar do cotidiano do aluno (BRASIL, 2009h; 2010c) e superar “a compartimentalização de conteúdos rígidos” (BRASIL, 2010e).

No que se refere às disciplinas escolares, a integração curricular teria o potencial de “superar a fragmentação dos componentes curriculares” (BRASIL, 2010c, p.7); “ultrapassar as barreiras disciplinares” (BRASIL, 2009h, p.60); superar “a organização por disciplinas estanques” (BRASIL, 2006a, p.7; 2006b, p.7; 2006c, p.7) e flexibilizar o currículo (BRASIL, 2009h). Quanto aos efeitos na dinâmica escolar, acredita-se que o currículo integrado favorece a construção de um trabalho colaborativo (BRASIL, 2010c, p.7), a superação do isolamento entre as pessoas (BRASIL, 2010e); e “a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de

vida e interesses muito diferentes” (BRASIL, 2009h, p.58; 2009g, p.20; 2010d, p.18). Tendo em vista os efeitos sociais que se busca produzir por meio do currículo integrado, acredita-se que este cria “maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder” (BRASIL, 2009h, p.58; 2010d, p.19).

Em suma, o currículo integrado é associado às bandeiras da perspectiva curricular crítica, como se essa associação fosse algo fixo em todos os contextos. No entanto, segundo Lopes (2002, p.147), “o discurso sobre integração curricular e sobre disciplinaridade ao longo da história do currículo vem se desenvolvendo segundo diferentes princípios integradores, nem sempre associados a perspectivas mais críticas”. Há também perspectivas instrumentais que lançam mão dessa tecnologia de organização curricular. Além disso, os efeitos críticos que se esperam operar a partir da integração curricular não dependem única e simplesmente da opção por uma ou outra forma de organizar o currículo, pois uma rede complexa de fatores interfere nesse intento.

O sucesso em termos de integração do currículo parece algo que depende prioritariamente da ação dos professores que, seguindo as orientações dadas pelos documentos oficiais, deveriam mobilizar-se em função disso, como se fosse uma questão de escolha. “O fundamental nesse esforço parece ser justamente a disposição, por parte dos professores, de trabalhar junto, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem dessas posturas e práticas, ainda minoritárias no país” (BRASIL, 2009h, p.58; 2009g, p.21).

Ao longo do *subcorpus*, são duas as principais modalidades de currículo integrado apontadas como possíveis: interdisciplinar e transdisciplinar (BRASIL, 2010e; 2009h). Fala-se ainda, com menor ênfase, em currículo pluridisciplinar e multidisciplinar. São apontadas também inúmeras abordagens metodológicas que podem lançar mão dessas modalidades de currículo integrado. Todas parecem ser apresentadas como forma de mostrar que, de um jeito ou de outro, é possível integrar os conhecimentos no currículo. Independentemente da abordagem adotada, orienta-se que deve ser resguardada a articulação desta aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento que constituem o currículo (BRASIL, 2010c, p.7).

No *subcorpus*, figuram como exemplos de abordagens metodológicas integradoras do currículo: o trabalho com eixos temáticos e articuladores (BRASIL, 2010c; 2010d ; 2010e; 2009h; 2009g), conceitos-chave ou conceitos nucleares (BRASIL, 2009h; 2010c; 2010d; 2009g), temas geradores escolhidos com base nas demandas da comunidade (BRASIL, 2010c; 2010d; 2009h; 2009g), currículo em rede (BRASIL, 2009h; 2010c; 2010d; 2009g), unidades de estudos (BRASIL, 2011b), módulos (BRASIL, 2011b), projetos contextualizados e interdisciplinares (BRASIL, 2011b), desenvolvimento transversal de temas (BRASIL, 2011b), apenas para citar alguns. No caso específico do Ensino Médio, por exemplo, propõe-se, com o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009h), que a integração do currículo se dê com base em quatro eixos - trabalho, ciência, tecnologia e cultura, desenvolvendo uma articulação interdisciplinar por áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade é a modalidade de currículo integrado mais recomendada nesta política, a mais representativa do discurso de integração dos conhecimentos. Parece haver certa unanimidade em torno da interdisciplinaridade, pois essa é defendida em textos do MEC, do Partido dos Trabalhadores e das redes municipais e estaduais de ensino como forma adequada de organizar os conhecimentos e disciplinas no currículo. Essa recomendação é feita na proposta de campanha de Lula para a educação, quando se afirma no texto “Uma Escola do Tamanho do Brasil” que “A qualidade social da educação pressupõe uma organização curricular baseada na interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p.9).

A opção pela interdisciplinaridade também é observada nas propostas curriculares formuladas pelas redes municipais e estaduais de ensino (BRASIL, 2010a). O estudo de tais propostas (BRASIL, 2010a) apontou que a organização disciplinar é atualizada, sob a influência dos PCN e da produção acadêmica em Educação, pelo discurso da interdisciplinaridade, que tem “aceitação consensual” (BRASIL, 2010a, p. 443). A interdisciplinaridade, nas propostas curriculares analisadas pelo referido estudo, é apontada como a abordagem metodológica capaz de não diluir as disciplinas, estabelecendo relações e promovendo interfaces entre elas. Contudo, em tais propostas, “as relações interdisciplinares, aprovadas consensualmente, não se fazem presentes no detalhamento das disciplinas, a não ser em exemplos excepcionais” (BRASIL, 2010a) e apesar de desejada, a

interdisciplinaridade pouco consegue modificar o discurso disciplinar tão sedimentado no âmbito das escolas e redes de ensino.

No *subcorpus*, entende-se a interdisciplinaridade, em síntese, como um princípio de organização curricular (BRASIL, 2009h) que se inscreve na lógica disciplinar operando a integração das diferentes disciplinas, a transferência de métodos de uma a outra e a transversalidade do conhecimento (BRASIL, 2011b, p.44) e que pressupõe a disposição por parte dos professores para o diálogo, o planejamento integrado e sistemático das atividades pedagógicas (BRASIL 2010f) e uma reestruturação organizacional da escola no que se refere ao espaço físico, às pessoas e aos materiais didáticos (BRASIL, 2006c).

Nessa perspectiva, não se trata apenas de justapor as disciplinas e evitar a diluição delas em generalidades (BRASIL, 2009h). Trata-se de manter as individualidades das disciplinas e incrementar o convívio entre elas de forma a produzir um pluralismo disciplinar, sem ter a ilusão de que, por meio da interdisciplinaridade, seria possível encontrar a “cura” para os males, supostamente, causados pela fragmentação dos conhecimentos disciplinares (BRASIL, 2009h). Nos termos do *subcorpus*:

A convivência com o pluralismo disciplinar pode ensinar a convivência com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões. Em outras palavras, pode favorecer o convívio e o diálogo entre as diferenças. Não se deseja o abandono da disciplinaridade, mas, sim, colocá-la em tensão permanente com a interdisciplinaridade. O que se sugere é que se propiciem momentos de integração entre docentes e momentos em que a especialização disciplinar contribua para articular e aprofundar conhecimentos ensinados e aprendidos interdisciplinarmente (BRASIL, 2009h, p.123).

Essa visão de interdisciplinaridade se coaduna com os trabalhos de um dos consultores do MEC nesse período: Veiga-Neto (1996, 1997, 1998). Nesses trabalhos, o autor analisou o movimento pela interdisciplinaridade, que teve início nos anos 70 e que, no Brasil, teve suas bases epistemológicas em Japiassu (1976) e suas bases pedagógicas em Fazenda (1993). Para Veiga-Neto, esse movimento se fundamentou numa visão idealizada e pretensiosa do conhecimento, da qual se acredita que por meio da interdisciplinaridade se alcançará a totalidade epistemológica e, conseqüentemente, se eliminará a disciplinaridade: “Removidas as fronteiras disciplinares, ou seja, superado o fracionamento dos saberes, chegar-se-ia



a um ponto ômega e lá encontraríamos uma “entidade” que não seria uma disciplina” (VEIGA-NETO, 1997, p.91).

As críticas de Veiga-Neto (1997, p. 88) em relação ao movimento pela interdisciplinaridade se deram no sentido de caracterizá-lo como de forte enquadramento iluminista e como idealista, romântica e otimista. Iluminista porque coloca a fé na razão como “como caminho seguro para a reversão de uma patologia que se abate sobre o mundo”; idealista e romântico porque coloca o sucesso da interdisciplinaridade dependendo apenas da sensibilidade e do desejo de efetivá-la; e otimista por acreditar que “por si só, uma prática pedagógica interdisciplinar seria um bom remédio para os males do mundo moderno” (VEIGA-NETO, 1997, p.89). Diferentemente, Veiga-Neto (1996) argumenta em torno de que as disciplinas podem representar a diversidade cultural no currículo escolar e defende a instituição de um currículo pluridisciplinar, onde se estabeleça um jogo das aproximações entre as disciplinas, apostando em formas de convívio entre elas e seus praticantes e tendo consciência que esse convívio envolve desacordos e lutas.

O debate entre currículo disciplinar e interdisciplinaridade proposto no *subcorpus*, mais uma vez, aponta para que possamos entender que os textos políticos são construções das quais não se deve esperar total coesão e coerência. Em alguns textos (BRASIL, 2006; 2006b; 2006c; 2009h; 2010c; 2010e), por exemplo, as disciplinas são caracterizadas como mecanismos de fragmentação do conhecimento, em outros (2009h), há uma defesa da pluralidade disciplinar como forma de valorização da diversidade no currículo. Hibridizam-se nos textos, dessa forma, sentidos do movimento pela interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, as críticas a esse mesmo movimento, que têm, nos textos de Veiga-Neto, uma expressiva representação.

Na prática, as sugestões de atuação interdisciplinar deslizam entre sentidos que podem ser entendidos como contraditórios. Sugere-se, por um lado, que as disciplinas sejam inter-relacionadas por meio de atividades ou projetos, pressupondo a presença de um eixo integrador: “a partir da definição desse eixo, identificam-se os conceitos de cada disciplina, que podem contribuir para descrever, explicar e prever soluções” (BRASIL, 2009h, p.123). Por outro lado, chama-se a atenção para o fato de que o cunho interdisciplinar não se resume a associações temáticas entre diferentes disciplinas.

O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2006c, p.68).

A interdisciplinaridade é valorizada, nessa política, pelo potencial que, supostamente, tem de assegurar a transversalidade do conhecimento (BRASIL, 2010e; 2011a; 2011b) e é vista como “uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes” (BRASIL 2010f, p. 24). O conhecimento tratado transversalmente atravessaria as disciplinas, eixos ou áreas de conhecimento, estabelecendo elos, enriquecendo e complementando os temas abordados (BRASIL 2010f). No *subcorpus*, a interdisciplinaridade aparece muitas vezes associada à transversalidade, como se a primeira, por essência, incluísse a segunda.

A transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado (BRASIL, 2011b, p.44).

O discurso de interdisciplinaridade, assim como o de integração curricular, é marcado pela hibridização e flutuação de sentidos. Estão em articulação múltiplos sentidos de interdisciplinaridade: discursos que fixam a interdisciplinaridade como a possibilidade de diálogo entre as disciplinas, pressupondo, com isso, a presença delas; discursos que consideram que o caráter interdisciplinar está na possibilidade de os conhecimentos atravessarem todas as disciplinas (transversalidade); discursos que apostam no enfraquecimento das especificidades das disciplinas e na dissolução das fronteiras entre elas. O que todas essas significações de interdisciplinaridade têm em comum é a demanda por articular os conhecimentos disciplinares e, ao mesmo tempo, a intenção de se afastar de um currículo estritamente disciplinar, no qual, supostamente, haveria a fragmentação do conhecimento.

A interdisciplinaridade aparece, nessa política curricular, relacionada à contextualização. A contextualização é entendida como um “princípio de organização curricular” (BRASIL, 2009h, p.123) e como um “eixo estruturador do currículo” (BRASIL, 2006c, p.69) capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que os conhecimentos passam a ser associados às experiências cotidianas e aos conhecimentos prévios dos alunos (BRASIL, 2009h); concebe-se, assim, a contextualização como referenciada nos aspectos socioculturais (BRASIL, 2006b). O objetivo principal não é apenas tornar o conhecimento mais atraente ao aluno e facilitar a sua aprendizagem. “Mais do que isso, é permitir que o aluno consiga compreender a importância daquele conhecimento para a sua vida, e seja capaz de analisar sua realidade, imediata ou mais distante, o que pode tornar-se uma fonte inesgotável de aprendizado” (BRASIL, 2006b, p.35).

O tema da contextualização é bastante recorrente nos documentos do Ensino Médio, já que, no currículo desse segmento de ensino, os conhecimentos estão mais próximos da cientificidade acadêmica e as disciplinas estão mais demarcadas e, comumente, trabalham de forma mais independente. No caso das disciplinas Química e História, por exemplo, a contextualização teria o papel de articular os conhecimentos disciplinares às questões sociais mais amplas, bem como à realidade mais imediata do aluno, sem que isso signifique a utilização pragmática desses conhecimentos.

Assim sendo, a contextualização no currículo da base comum poderá ser constituída por meio da abordagem de temas sociais e situações reais de forma dinamicamente articulada, que possibilitem a discussão, transversalmente aos conteúdos e aos conceitos de Química, de aspectos sociocientíficos concernentes a questões ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas (BRASIL, 2006b, p. 118 e 119).

Nessa compreensão, portanto, a referência à contextualização vai muito além daquela intenção de “situar” fatos e acontecimentos que estão sendo estudados na pretensa referência a aspectos gerais de uma situação histórica, externos à produção do conhecimento em pauta, como se fosse necessário descrever o “pano de fundo” no qual eles estariam “inseridos”. Evita-se, também, entender a contextualização como se fosse apenas e tão-somente a referência a temas específicos e candentes do cotidiano dos alunos. Estes poderão e deverão ser pontos de partida para a problematização do trabalho com a História, mas isso não substitui a dimensão temporal da realidade humana. Como se afirma nas DCNEM: “A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (Artigo 9o, II) (BRASIL, 2006c, p.69).

A concepção de contextualização adotada, nessa política curricular, tem como base a relação teoria e prática, a relação entre saberes teóricos e saberes práticos, “não na perspectiva da conversão de um no outro, nem da substituição de um pelo outro, mas, sim, do diálogo capaz de ajudar no estabelecimento de relações entre conhecimentos diversificados” (BRASIL, 2006b, 118 e 119). Por meio dessa relação, espera-se que os alunos estabeleçam relações entre os conhecimentos disciplinares e as suas experiências cotidianas, mas que a contextualização não se restrinja à mera possibilidade de aplicar o conhecimento à determinada situação concreta (BRASIL, 2009h), pois isso, segundo o *subcorpus*, “não garante que uma experiência tenha ocorrido com o estudante, tocando-o, transformando-o” (BRASIL, 2009h, p.119).

As modalidades de integração curricular defendidas no *subcorpus*, a meu ver, denotam a demanda por um currículo que produza e divulgue um tipo de conhecimento que designo aqui como *conhecimento articulado*. Em suma, a educação de qualidade seria aquela que ensinaria, por meio do currículo integrado, um conhecimento articulado à vida, à realidade e às demandas da fase desenvolvimento dos estudantes, às inúmeras formas de culturas existentes, aos saberes populares produzidos nos cotidianos, às questões sociais, políticas e econômicas da sociedade, aos conhecimentos produzidos em várias instâncias sociais (ciência, academia, trabalho, mídia, etc.), aos conhecimentos de outras disciplinas curriculares. O conhecimento, nessa perspectiva, é plural, abrangente e multifacetado e se antagoniza a uma forma de conhecimento característica do dito currículo conteudista e enciclopédico, que visa a divulgar apenas os conhecimentos tradicionalmente legitimados por seu vínculo restrito com a produção acadêmica e científica. Os limites do conhecimento considerado compatível com a educação de qualidade são estabelecidos em função do tipo de conhecimento que se deseja negar, em função de determinada forma de conhecimento que é o exterior constitutivo da significação de conhecimento nessa cadeia.

O currículo integrado é entendido, nessa política, como a forma de organização curricular capaz de melhorar a qualidade da educação, por favorecer o acesso a um conhecimento articulado, e de, conseqüentemente, promover o desenvolvimento do país e a justiça social. De uma forma geral, no meio educacional, a integração curricular é vista pelos que a defendem como capaz de estabelecer relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo

e, frequentemente, é associada a perspectivas progressistas de educação e aos ideais de democracia e emancipação. A política aqui em foco, em certa medida, compartilha dessa visão, associando o currículo integrado a um tipo de educação progressista e o currículo disciplinar a perspectivas educacionais tradicionais.

Quero, no entanto, problematizar essa associação. O currículo integrado pode se associar a distintos projetos de sociedade e distintos fins da educação, não apenas a projetos progressistas de educação. Há ocorrências de currículo integrado atendendo a perspectivas instrumentais e prescritivas também, como Lopes (2008, p.38) argumenta:

Muitas das propostas de currículo integrado ao longo da história transformam a discussão sobre mudanças na organização curricular em uma questão técnica, a ser resolvida simplesmente por meio de novas grades curriculares, novas concepções dos professores ou mesmo novas dinâmicas na administração escolar. Frequentemente, é menosprezada a análise de como tais dimensões estão imbricadas às finalidades sociais da escolarização em dado momento histórico.

A opção por determinada forma de organização curricular por si só não garante que o currículo esteja favorecendo a produção de um projeto democrático de educação. O mais importante é verificar a que finalidades sociais esse currículo atende, pois o fato de ser disciplinar ou integrado não determina sua vinculação a um ideário progressista ou tradicional, democrático ou não-democrático (LOPES, 2008). Considero, com base em Lopes (2008), importante questionar a compartimentação do conhecimento escolar e operar uma articulação do conhecimento no currículo, no entanto, não é isso que garante a qualidade do processo com vistas às finalidades sociais emancipatórias<sup>76</sup>. Ambas as organizações curriculares (disciplinar e integrada) podem servir para diferentes fins.

### **3.3 Demandas curriculares e o antagonismo da educação de qualidade**

A significação de educação de qualidade, bem como de currículo de qualidade, como já mencionado, tem estreita relação com as demandas projetadas

---

<sup>76</sup> Ainda que se tenha que levar em conta que a emancipação, em Laclau, também é um particular que se universaliza, contingencial e provisoriamente.

pelo corpo social da educação em relação a mudanças que se deseja operar na realidade educacional brasileira. Ao longo da leitura do *subcorpus* de documentos curriculares, foi possível acessar a um conjunto de expectativas sobre como é significado o currículo ideal para se chegar à educação de qualidade. A significação desse currículo se constrói no bojo de tais expectativas, desejos e anseios mobilizadores da ação política que, com base em Laclau, chamo de demandas.

As demandas que têm relação com o currículo serão aqui chamadas de demandas curriculares. É por meio delas, em associação às demandas educacionais e sociais discutidas no capítulo dois, que é possível entender de que qualidade se fala e qual currículo é capaz de gerar tal qualidade. Tais demandas, não necessariamente, estão explícitas nos textos; muitas delas são compreendidas num processo de interpretação e análise que se dá, em parte, pelas tentativas de entendimento da negatividade constitutiva da cadeia de equivalência da educação de qualidade. Algumas demandas perpassam todos os níveis da Educação Básica, conferindo determinada coesão a esse nível de ensino e forjando uma espécie de *coro* em torno de anseios gerais. Outras demandas são mais enfatizadas em uma modalidade de ensino do que em outra, em função das características particulares de cada modalidade e contribuem para a significação da qualidade em cada uma delas.

No âmbito da Educação Infantil, por exemplo, são demandas curriculares particulares a essa modalidade: a instituição de um currículo que contemple as dimensões do cuidado e da educação (BRASIL, 2009b; 2009a), fugindo de um enfoque assistencialista (BRASIL, 2009h), valorize o lúdico e as culturas infantis (BRASIL, 2009i, 2009j, 2009b), promova o convívio no espaço da vida coletiva (BRASIL, 2009i), e que se afaste de uma Educação Infantil que, durante anos, se propôs, prioritariamente, a preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental por meio de uma prática pedagógica inadequada às necessidades específicas da criança pequena e produtora de uma escolarização precoce (BRASIL, 2009h).

No que se refere ao Ensino Fundamental, são demandas específicas, entre outras, promover a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de forma sutil, sem ruptura brusca, trazendo para o Ensino Fundamental a ludicidade e as formas de educar da Educação Infantil (BRASIL, 2009h) e promover um processo sólido de aquisição da leitura e da escrita que possa ser ampliado ao longo dos anos

desse segmento (BRASIL, 2008a; 2008c; 2011d). No Ensino Médio, por exemplo, espera-se que o currículo contemple as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador dos conhecimentos (BRASIL, 2011a; 2010e), inclua os saberes e culturas da juventude (BRASIL, 2009h) e atenda aos seus interesses, necessidades e aspirações (BRASIL, 2011b) e não se configure como um simples preparatório para exames de seleção como, por exemplo, o vestibular (BRASIL, 2006b, p.106).

A principal demanda específica para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é que o currículo seja flexível e adequado às necessidades e peculiaridades do público jovem e adulto, com “percursos individualizados e conteúdos significativos” (BRASIL, 2010e, p.10). No que se refere à Educação Especial, é demandado que o currículo considere as necessidades específicas dos alunos e reconheça e valorize suas diferenças e potencialidades (BRASIL, 2010f), prepare o aluno para o exercício da cidadania (BRASIL, 2010f) e para ter autonomia no que se refere à realização de tarefas (BRASIL, 2010d). Quanto aos currículos das escolas rurais, da educação dos índios e dos quilombolas, é demandado que o currículo respeite as culturas desses segmentos e as suas formas de produzir conhecimento (BRASIL, 2010d, p.26).

Considero que a principal demanda curricular dos que defendem a educação de qualidade nessa política é garantir o acesso de todos a processos de apropriação e construção de conhecimentos. Perpassando todos os segmentos da Educação Básica estão também demandas curriculares que representam o desejo de que, no currículo, os conhecimentos se articulem às diversas culturas existentes e que contemple a diversidade e a diferença (BRASIL, 2007c; 2009g), de forma a “superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento” (BRASIL, 2007a, p.14; 2007b, p.14; 2007c, p.14; 2007d, p.14; 2007e, p.14). Há demandas também pela articulação do conhecimento com a realidade dos alunos, com as questões sociais e com a produção acadêmica e científica. É reivindicado que esse conhecimento seja relevante e capaz de desenvolver habilidades intelectuais, sociais e afetivas (BRASIL, 2009g), a ponto de promover mudanças individuais e coletivas favoráveis à justiça social.

Há demandas ainda por um currículo que não se reduza aos conteúdos exigidos em exames (BRASIL, 2009h) e que promova um processo de avaliação que considere os aspectos intra e extra-escolares (BRASIL, 2007g). Há demandas pela integração do currículo na busca por ultrapassar barreiras disciplinares (BRASIL,

2009g) e por articular os conhecimentos da base nacional comum e da parte diversificada (BRASIL, 2010d; 2010c; 2010e, 2010f; 2011a; 2011b). Há demandas que expressam o desejo de que os currículos sejam um espaço de pesquisa, sejam concebidos em processos democráticos e participativos (BRASIL, 2010d, p.2) e que sejam “objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula” (BRASIL, 2006a, p.9; 2006b, p.9; 2006c, p.9).

Todas as demandas citadas aqui, as quais mobilizam a tentativa de se forjar uma educação de qualidade, se constituem em oposição a determinados discursos. São operados cortes antagônicos na cadeia de equivalência delimitando o que é qualidade e o que não é qualidade. Como já sinalizado, nessa política curricular, não se fala de qualquer qualidade, mas sim da qualidade adjetivada como social. O currículo compatível com uma educação de qualidade social inscreve-se em oposição ao currículo característico da *qualidade que se pretende total*. O adjetivo *social* é assim vinculado ao que é para todos – sobretudo, para os desfavorecidos até então, buscando restringir o adjetivo *total* (da *qualidade que se pretende total*) ao que é para poucos – os privilegiados que se beneficiam da exclusão social, da escola sem qualidade.

O adjetivo *social* vincula-se, ainda, a um ideário curricular crítico e progressista, característico do discurso que associa a educação às transformações sociais democráticas, buscando restringir o que veio antes da qualidade social à perspectiva tecnicista, mesmo lançando mão de algumas ações características desse discurso. O currículo do Outro que se deseja superar é o currículo baseado em ações e fundamentos tecnicistas vinculados a um ideário positivista.

Pensemos em algumas consequências para o repensar dos currículos. Em primeiro lugar, reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino (BRASIL, 2007d, p.41).

O currículo da *qualidade que se pretende total* como o discurso do Outro é repellido da articulação em torno da qualidade social por ser identificado como o discurso do mercado. O adjetivo *social* exclui os sentidos que atrelam o currículo às demandas específicas do mercado, da preparação do trabalhador que, acima de tudo, é responsável por produzir a eficiência deste. Não que no discurso da



qualidade social a preocupação com o desenvolvimento econômico não esteja em voga. Ele está, mas está supostamente a serviço do desenvolvimento social, do bem-estar de todos os que até então estavam excluídos de uma vida economicamente sustentável capaz de permitir o acesso aos bens sociais e materiais necessários à vida.

No discurso da qualidade social, cultura, conhecimento e competência criam dada equivalência e produzem um currículo vinculado a valores humanitários. No discurso da *qualidade que se pretende total*, essa mesma articulação acontece produzindo, no entanto, um currículo restrito e pragmático.

Em síntese, nos deparamos com dois referentes na organização curricular: o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no referente do mercado nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural. [...] Este currículo, pautado pelo referente ético da garantia do direito, não se reduz, antes amplia a experiência humana dos educandos. O referente estreito do mercado nos tem levado a reduzir a experiência dos educadores e educandos à condição de mercadoria (BRASIL, 2007d, p.27).

No entanto, esse corte antagônico entre valores humanitários e valores do mercado não significa que o currículo de qualidade social não se proponha a preparar o aluno para atuar nesse mesmo mercado. Não se busca negar ao aluno a formação para o trabalho, até porque o trabalho, nessa política, é entendido como inerente à condição humana. Busca-se, em contrapartida, que o currículo de qualidade social possa formá-lo para a humanização desse mercado, para que sua atuação nesse mercado possa se dar no sentido de favorecer a igualdade social: “Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências” (BRASIL, 2007d, p.26).

Acredita-se que o currículo com referência ao mercado reduz o ensino ao domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento. “Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza” (BRASIL, 2007d, p.26), já que o importante é a eficácia no fazer. O currículo de qualidade social, portanto, se

distingue do currículo da *qualidade que se pretende total* pela importância dada ao conhecimento, enquanto no segundo caso, a importância maior é dada às competências indutoras de um saber fazer com eficiência.

Defendo que se constituem duas cadeias de equivalência: uma entre as demandas curriculares voltadas ao que vem sendo caracterizado como metas objetivas de inclusão e aprendizado com vistas, sobretudo ao desenvolvimento econômico do país, e outra entre demandas curriculares que, sem desmerecerem as metas de inclusão, tentam projetar o conhecimento como associado às reconhecidas bandeiras da perspectiva crítica do currículo, com vistas à igualdade social. Para tal, essa segunda cadeia de equivalências projeta a qualidade como social e busca, pela inserção do adjetivo, expulsar os sentidos instrumentais vinculados à primeira cadeia enunciada, na qual estariam os projetos reduzidos aos enfoques objetivistas de currículo.

A adjetivação da qualidade como social, ao mesmo tempo em que expulsa tais sentidos instrumentais, autoriza/justifica a entrada de sentidos de mensuração da qualidade, característicos do discurso da *qualidade que se pretende total*. A equivalência entre o currículo comprometido com a igualdade social e os sentidos de qualidade fixados a metas instrucionais precisas e mensuráveis é garantida pelos sentidos conferidos ao conhecimento, pelo papel que o conhecimento tem de equalizar as oportunidades educacionais. Em nome de se garantir o acesso igualitário ao conhecimento e, portanto, de se garantir a qualidade da educação, é possível, nessa política, instituir o controle do currículo por meio da avaliação massificada e, assim, articular alguns sentidos dos discursos anteriormente antagônicos: discurso da *qualidade social* e o discurso da *qualidade que se quer total*. A qualidade, portanto, é significada por intermédio dos mecanismos que tentam controlar o conhecimento escolar e se torna um conjunto de índices com base em diagnósticos supostos como precisos, tendo como justificativa de que essas ações são necessárias ao desenvolvimento do país e à promoção da justiça social.

## CONCLUSÕES

A *educação de qualidade* é um significante mencionado nos discursos educacionais construídos ao longo de diversos governos, tornando-se uma reivindicação que encontra eco em vários setores da sociedade também: no meio acadêmico, nos movimentos sociais, nos organismos multilaterais, na mídia, na sociedade civil como um todo. A defesa da educação de qualidade faz parte da tentativa de reparar falhas que se acredita haver no sistema de ensino brasileiro que, nesse caso, é considerado sem qualidade e essa reparação tem como horizonte uma plenitude educacional que se pretende alcançar.

Em cada um desses contextos sociais, a qualidade é significada de formas diversas, sentidos flutuam nas diferentes cadeias discursivas. Desse modo, considero que a educação de qualidade é um significante flutuante cuja função de significação não se realiza plenamente em cada uma das cadeias de equivalência que se formam. Essa flutuação de sentidos não se desenvolve por uma questão de inadequação, mas pela necessidade política de esvaziar os significantes que têm o potencial de fomentar determinada articulação que possa garantir a hegemonia de um projeto específico de poder. Como todo discurso com pretensões de ser universal, são esmaecidas, por meio do esvaziamento dos significantes, as marcas dos interesses específicos dos envolvidos em sua constituição (LACLAU, 2011).

Diante de tal flutuação e sabendo que “uma totalidade significativa é precisamente um sistema de diferenças” (LACLAU, 2011, p.69), na construção de uma política educacional, são construídos limites que constituem a possibilidade do sistema de significação, é construído um bloqueio na expansão dessa significação – o antagonismo. No caso da demanda por educação de qualidade, o que parece ser comum a todas as cadeias é o fato de todas elas se antagonizarem a determinado modelo de escola sem qualidade, a saber: uma escola onde os alunos não aprendem, são reprovados e, em muitos casos, evadem. “Os verdadeiros limites são sempre antagônicos” (LACLAU, 2011, p.69) e os sentidos relacionados a uma escola de má qualidade são excluídos das cadeias discursivas. A flutuação de sentidos e a intenção de se antagonizar à educação sem qualidade produzem o esvaziamento do significante *educação de qualidade*, tornando-o um significante

tendencialmente vazio, que reduz o que está para além da fronteira de exclusão à pura negatividade.

Como o significante *educação de qualidade*, no contexto educacional contemporâneo, consegue representar demandas de diversos setores sociais, parecendo, num primeiro momento, que todos estão lutando por um mesmo tipo de educação, concluo que, pela análise dos documentos produzidos no período dos governos Lula e Dilma, produziu-se um corte antagônico em relação a essa demanda geral por qualidade. Nessa política, a qualidade foi adjetivada como social, como comprometida com a transformação da sociedade, com a passagem de uma sociedade desigual e injusta para uma sociedade igualitária e democrática. A escola de qualidade é aquela que, assegurando o acesso e a permanência dos alunos e, sobretudo, a distribuição igualitária do conhecimento a todos, promoverá as bases para a justiça social.

O esvaziamento do significante *qualidade* é reforçado por essa adjetivação e *educação de qualidade social* constitui-se como um ponto nodal que demarca a formação de outra cadeia de equivalência, que visa a expulsar os sentidos estritamente vinculados ao mercado e à economia e os valores neoliberais, que na educação, são vinculados a uma prática tecnicista e instrumental. A figura do Outro, do exterior constitutivo, é representada pelo Governo FHC e sua política que buscava trazer a lógica de qualidade do mercado para a educação, produzindo um discurso que nomeio como *qualidade que se pretende total*, uma espécie de atualização do discurso de qualidade total na educação. O antagonismo é aquilo que impede que a escola seja de qualidade, é aquilo que impede o ser da identidade, o que no caso da política que analiso aqui é o projeto de FHC (o projeto do inimigo).

Todo significante é potencialmente flutuante e o significante *qualidade* não foge a essa possibilidade. *Educação de qualidade* é um significante flutuante que, na luta política por significação da educação que se deseja construir, tornou-se um significante tendencialmente vazio em função dos arranjos políticos operados pelos atores sociais envolvidos no processo. A qualidade, depois da adjetivação como social, se por um lado reduziu a cadeia articulatória, ao ressignificar os significantes que constituem os discursos educacionais neoliberais e de orientação instrumental, por outro, tornou um pouco mais precisa a significação da qualidade, que antes ficava mais sujeita a demandas de múltiplas vinculações políticas.

A adjetivação da qualidade como social reconfigurou a constituição das cadeias discursivas. Antes, em torno da demanda por qualidade da educação, formava-se uma cadeia ampla que unia demandas diferenciais de diversos setores, unindo inclusive partidos de oposição, como é o caso do PT e do PSDB. Com o significativo *qualidade social*, há uma ruptura nessa articulação e as diferenças que antes eram esmaecidas, agora ganham tons mais fortes e um pouco mais de nitidez. Considero, então, que são duas cadeias de equivalência em disputa (embora alguns sentidos sejam compartilhados por ambas): a da *qualidade social*, hegemonizada ao longo do processo de produção dos documentos vigentes durante os governos Lula e Dilma e a da *qualidade que se pretende total*, vinculada aos sentidos mais instrumentais e considerada como produzida durante o governo FHC.

Cada uma dessas cadeias está vinculada a projetos de poder distintos. Segundo o projeto representado pela cadeia da qualidade social, uma maior escolarização do povo produz o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, promove a justiça social, que engloba e articula demandas sociais, políticas e econômicas tais como: o fim das desigualdades socioeconômicas, desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social do país, inclusão social com respeito à diversidade cultural e consolidação da democracia política. Segundo o projeto da *qualidade que se pretende total*, uma maior escolarização do povo produz o desenvolvimento do país aumentando sua competitividade na economia mundial.

Na cadeia da *qualidade que se pretende total*, a qualidade se configura na relação entre mecanismos de controle do conhecimento (currículo nacional) e um conjunto de índices com base em diagnósticos (avaliação nacional). Um ensino de qualidade é aquele que promove o alcance de parâmetros instrucionais instituídos e é tido como necessário ao desenvolvimento do país e a sua inserção no mundo globalizado, vinculando-se a demandas como emprego e ascensão social, por exemplo, e reduzindo o processo educativo à formação do cidadão empregável e economicamente ativo e produtivo.

Na cadeia da *qualidade social* da educação, a demanda por melhoria do ensino é posta para atender o crescimento econômico com justiça social e a qualidade engloba a universalização do acesso à educação, a equidade das oportunidades educacionais, a valorização do magistério, a efetivação da aprendizagem dos conhecimentos considerados relevantes, o financiamento adequado e a gestão democrática. Os sentidos de currículo e qualidade, nessa

cadeia, mesclam-se entre uma perspectiva crítica vinculada às tradicionais bandeiras de luta da esquerda e uma perspectiva instrumental, segundo a qual o currículo tem a finalidade de instruir, distribuir conhecimentos, garantir o acesso ao saber legitimado com vistas a metas supostamente precisas. A qualidade não se resume às demandas de formação para uma vida economicamente produtiva, para dada eficiência no desempenho profissional, indutor de retornos dos investimentos na educação, mas também não as abandona. Nessa cadeia, o significante *justiça social* representa, ao mesmo tempo, demandas por desenvolvimento social e por desenvolvimento econômico e múltiplos significantes constituem esse discurso: empregabilidade, redistribuição de renda, equidade de condições sociais, adequação ao mundo globalizado, consciência crítica, mobilidade social, transformação social, democratização das oportunidades, inclusão, respeito às diferenças, dentre outros.

O que torna intrigante a disputa entre a cadeia da *qualidade social* e a cadeia da *qualidade que se pretende total* é o fato de ambas as cadeias compartilharem de determinadas ações educacionais que, à primeira vista, seriam entendidas como incompatíveis. Defendo que as aparentes incoerências são características dos processos de formulação dos documentos e das tentativas de expandir as cadeias equivalenciais, introduzindo novos sentidos e sujeitos na articulação.

No governo FHC, intensificou-se um processo de mensuração da qualidade por meio de exames nacionais. Essa política de avaliação, na época, foi amplamente criticada por vários setores sociais, inclusive o Partido dos Trabalhadores, por ter como referência, dentre outras coisas, o valor de competitividade do mercado. Nos governos Lula e Dilma, para surpresa de muitos, a política de avaliação centrada nos resultados foi sustentada e ampliada, sendo ausente um discurso que desnaturalizasse seus efeitos. Sentidos de eficiência e eficácia que se buscou expulsar ao defender a qualidade social retornam ao processo de significação por meio dos instrumentos e indicadores que vão avaliar a aprendizagem dos conhecimentos considerados válidos para constarem na base nacional comum do currículo. As avaliações nacionais estão, da mesma forma, constituindo o discurso de que o ensino tem que ser eficaz. A qualidade é uma questão de controle do currículo em ambas as cadeias.

Dessa forma, projetos de qualidade vinculados a valores sociais e a valores do mercado, ao disputarem a representação do universal, acabam por se articular de

forma híbrida e os significantes difundidos no governo FHC vão sendo ressignificados para tornar a escola de qualidade social comprometida com a justiça social. Esse hibridismo, por vezes, faz com que as políticas FHC e Lula/Dilma pareçam iguais, pareçam ser uma a continuidade da outra. No entanto, tenta-se na política Lula/Dilma mostrar determinadas diferenças para marcar a oposição entre os projetos de poder. Em termos amplos da política educacional, a principal diferença é a referência à qualidade social e, em termos da política curricular, as principais são o reforço da importância do conhecimento, a defesa da interdisciplinaridade articulada às disciplinas e a tentativa de marcar as competências como diferentes do formato FHC.

Outras diferenças se seguem a essa. A função da avaliação e do currículo em ambas as cadeias são distintas: na cadeia da qualidade social, a função é garantir o acesso de todos ao conhecimento, e na cadeia da *qualidade que se pretende total* é garantir o controle dos índices e estabelecer rankings em termos de eficiência do ensino. Na cadeia da qualidade social, existe um padrão de qualidade que é expresso num currículo composto por conhecimentos e habilidades, os quais devem ser observados e mensurados por processos avaliativos para que se possa, assim, garantir que a distribuição do conhecimento está realmente acontecendo, visando a um projeto de nação, que mescla desenvolvimento econômico e justiça social. Nesse contexto, cria-se ou reafirma-se uma série de mecanismos para tentar viabilizar e controlar o oferecimento da qualidade: o CAQi visa a garantir o financiamento da educação de qualidade; o Saeb visa a medir o nível de qualidade do ensino; o IDEB visa a fixar o nível de qualidade do ensino; as DCN visam a estabelecer as bases para a criação de um currículo comum. Tudo isso se liga à intenção de garantir a qualidade, não ao simples controle com vistas ao ranqueamento de resultados, como acontece na cadeia da *qualidade que se pretende total*, onde há a defesa de competências e habilidades que se traduzem como qualidade visando a um projeto de nação voltado para a inserção no mercado mundial com competitividade.

O resultado da hibridização desses discursos, na cadeia da qualidade social, é um deslizar entre as bandeiras da tradição crítica e as medidas comumente defendidas pela tradição instrumental ligada ao efficientismo na educação. A qualidade social é uma saída para essa hibridização ao ser uma forma de hegemonizar o compromisso com uma educação voltada para a justiça social. O que

favorece a constituição híbrida da política que analiso aqui é o fato de a qualidade social da educação travestir de intenções democráticas e emancipatórias os processos de avaliação da eficácia do ensino, aqueles mesmos utilizados pelas políticas neoliberais. O argumento é que a educação de qualidade é aquela que assegura, por meio do currículo, o acesso de todos ao conhecimento e que a avaliação é a forma de medir até que ponto esse acesso foi garantido. Em síntese, em nome de se garantir a distribuição igualitária do conhecimento, é válido lançar mão de ações características das políticas neoliberais, como é o caso dos sistemas nacionais de avaliação que centralizam o currículo e definem o conhecimento válido a ser ensinado obrigatoriamente. Essas ações se tornam válidas pelo suposto potencial que têm de promover a justiça social.

Agregado a essa política de avaliação, portanto, vem o discurso que confere dupla centralidade ao currículo: 1- ele é considerado central enquanto estratégia para se garantir a qualidade da educação; 2- sua produção passa a ser centralizada por meio de uma política de currículo nacional materializada numa base nacional comum constituída de conhecimentos considerados essenciais à formação dos alunos, que serão medidos por processos centralizados de avaliação. O currículo, portanto, é central na política em termos de importância e sua produção é centralizada pelo MEC por meio de diretrizes curriculares e sistemas de avaliação. A política curricular, dessa forma, utiliza-se do vocabulário da perspectiva crítica, proclama as mesmas finalidades dessa perspectiva e, ao mesmo tempo, lança mão de estratégias de controle e organização do currículo características das perspectivas instrumentais.

O currículo de qualidade social, portanto, é aquele que tenta se mostrar capaz de assegurar que os alunos tenham acesso ao conjunto de conhecimentos essenciais, pois tal conjunto passa a ser a base sobre a qual o processo de avaliar acontece. Currículo, avaliação, melhora da qualidade da educação e promoção da justiça social têm, assim, uma relação estreita e interdependente. O currículo tenta fixar os conhecimentos indutores da qualidade da educação e a avaliação mensura o grau de absorção desses conhecimentos para verificar se a qualidade foi alcançada. O currículo se reduz a finalidades de ensino e educação e desenvolvimento social e econômico se conectam de forma determinista por meio da crença de que o atendimento a demandas educacionais impulsionará o atendimento a demandas sociais.



Em ambas as cadeias, o conhecimento favorece a hegemonia de uma política centralizada de currículo, que está em consonância com um imaginário educacional capaz de restringir o currículo ao ensino e à instrução. No caso específico da cadeia de qualidade social, considero que, por vezes, o conhecimento é essencializado, reificado e coisificado, colocando-o como um elemento neutro. Ao se defender, por meio de uma visão romântica, que o conhecimento é capaz de promover a justiça social, opera-se uma reificação do conhecimento, atribuindo a ele um poder que, sozinho, não tem e reduzindo a justiça social a questões de ensino. Ao definir o currículo como conjunto de conhecimentos selecionados e transmitidos pela escola, opera-se uma coisificação do currículo. Ao se considerar que há determinados conhecimentos que são essenciais ao currículo, opera-se uma essencialização do conhecimento, como se houvesse algo nele que *a priori* o tornasse indispensável ao currículo, como se houvesse uma essência própria ao currículo que o torna algo estável.

Há uma oscilação quanto à “origem” do conhecimento no currículo: alguns documentos tratam os conhecimentos como estáveis e sedimentados e provenientes de um acervo social historicamente produzido fora da escola e outros como algo que está sendo produzido dentro da própria escola em lutas por constituição de significados. Há inclusive questionamentos quanto à padrões universais do conhecimento escolar. Na tensão entre conhecimentos historicamente sedimentados e o papel da escola de produzir conhecimentos, ocorrem processos denominados transposição didática, didatização e recontextualização, os quais hibridizam sentidos na produção do conhecimento escolar.

A relevância do conhecimento, ao mesmo tempo em que está calcada no potencial que ele supostamente tem de operar transformações individuais e sociais, baseia-se no seu potencial de aplicabilidade em situações da vida cotidiana. Os critérios utilizados para a seleção dos conhecimentos relevantes são um híbrido de critérios acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos e vinculados à capacidade de transformação social, sendo este último o mais forte. O processo de seleção dos conhecimentos para o currículo envolve uma relação de representação, onde um particular encarna o todo universal de forma precária e temporária.

No discurso de qualidade social, o conhecimento assume traços da perspectiva crítica de currículo, carregando sentidos de emancipação, democracia e crítica social. O acesso a ele é tido como condição para equalizar as condições de

ensino e, conseqüentemente, para promover a justiça social. Tanto o é que se estabelece uma base nacional comum a todos os currículos na tentativa de garantir que todos, em qualquer lugar do país, possam se apropriar do mesmo conjunto de conhecimentos historicamente produzidos e legitimados considerados imprescindíveis à formação dos alunos. Há, nessa cadeia, a articulação entre o discurso de distribuição do conhecimento de forma igualitária e o discurso de que o conhecimento é um indutor do desenvolvimento social e econômico.

Na cadeia da qualidade social, há uma espécie de equivalência entre currículo e conhecimento, onde este último é a representação do primeiro, como se um substituísse o outro. Apesar da hegemonia curricular do conhecimento, são operadas também articulações que hibridizam os sentidos que o conhecimento escolar assume nessa política: o conhecimento a ser ensinado na escola articula-se à cultura, aos saberes populares, ao conhecimento científico, aos conhecimentos disciplinares, aos conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano e a competências e habilidades relacionadas ao seu uso. Ele é um híbrido de conhecimentos e saberes produzidos em múltiplas esferas e é considerado uma produção específica da e para a escola, em alguns documentos. Não se trata de um conhecimento simples, mas um conhecimento articulado, que é plural, abrangente e multifacetado.

Essa hibridização favorece a articulação dos que defendem, sobretudo, três significações para o currículo: currículo como conhecimento, currículo como cultura e currículo por competências. Essas três perspectivas, em diferentes medidas, se hibridizam de forma a delinear o currículo de qualidade social e cumprir o papel político de ampliar a cadeia de equivalência. Apesar dessa hibridização, o conhecimento prevalece sobre as duas outras perspectivas e estas são defendidas quanto ao potencial que supostamente têm de favorecer a distribuição do conhecimento. Na cadeia de equivalência da política representada por Lula e Dilma, há maior valorização do conhecimento, enquanto que na representada por FHC, há maior valorização das competências.

A articulação do conhecimento, na cadeia da qualidade social, perpassa também a organização do currículo por meio da ideia de integração. O currículo de qualidade deve estar organizado de forma integrada, porque acredita-se que essa forma de organização é adequada aos ideias mais progressistas e é um contraponto às perspectivas tradicionais de organização estritamente disciplinar. A defesa da

articulação do conhecimento se dá no sentido de que ele seja organizado de forma interdisciplinar no currículo, pressupondo determinado rompimento com a fragmentação que se acredita que o currículo disciplinar impõe, sem que isso implique a eliminação das disciplinas escolares. Há um hibridismo de tendências integradoras do currículo que visam enfraquecer as disciplinas e tendências que confirmam o potencial que elas têm de diversificar o currículo. Ao longo dos documentos foi possível acessar a diversas formas de significar a interdisciplinaridade. O que todas elas têm em comum é a demanda por articular os conhecimentos disciplinares; essa demanda cria uma equivalência entre esses discursos. A ideia é que o conhecimento atravessasse as diversas áreas de conhecimento e disciplinas e se articule aos conhecimentos e saberes que ali se localizam. Está aí também defendida a ideia de transversalidade do currículo, que é tida como um dos efeitos do currículo integrado.

No discurso da *qualidade que se quer total*, o conhecimento é tido como um indutor da melhoria dos níveis instrucionais supostos como necessários ao desenvolvimento profissional e social do aluno, tornando interligados o desenvolvimento deste, do mercado e do país. O conhecimento está associado a um saber fazer e é recomendado que os currículos sejam organizados por competências. São carregados, desse modo, sentidos das perspectivas instrumentais de currículo marcadas por uma ideia de eficiência social a ser garantida por meio dos resultados consubstanciados em termos de competências e habilidades.

Em ambos os discursos – *qualidade social e qualidade que se pretende total*, o conhecimento torna-se um objeto que está fora do sujeito à espera de ser por ele apropriado, um objeto que pode ser distribuído a qualquer momento e a quem se desejar, um objeto concreto que pode ser medido, um objeto passível de ser identificado em função de uma história e/ou de uma ciência, um objeto, por vezes, inume à tradução cultural e aos processos de subjetivação que acontecem na escola. Considero que esse tipo de interpretação do conhecimento tem contribuído para hegemonizar o projeto de dupla centralidade curricular ao qual me referi anteriormente e para construir um imaginário que confere fixidez ao currículo, enfraquecendo as possibilidades de pensá-lo como algo contingente.

Isto posto, defendo a tese de que, na política curricular nacional forjada entre 2003 e 2011, o significativo *educação de qualidade* é um significativo tendencialmente vazio, que representa, no que se refere ao currículo, tanto

demandas por um ensino voltado para a distribuição igualitária do conhecimento, visto como possibilidade de equalização das oportunidades educacionais e como indutor do desenvolvimento social e econômico do país, quanto demandas por um ensino voltado para resultados estipulados e mensurados, consonantes com as lógicas que entendem a educação como um investimento que precisa dar retornos, sobretudo, financeiros.

Defendo também que a articulação dessas demandas é possibilitada pela adjetivação da qualidade como social. É essa adjetivação que torna possível lançar mão de ações difundidas no governo FHC e amplamente criticadas pela tradição política de esquerda, como é o caso dos sistemas de avaliação nacional e o currículo centralizado. A centralização do currículo e suas estratégias de avaliação são possíveis pela articulação entre a demanda por distribuição igualitária do conhecimento com vistas à justiça social e a demanda de garantia do acesso a conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento econômico do país e à sua competitividade na economia global, também difundida pelos discursos da *qualidade que se pretende total*. No entanto, o discurso do desenvolvimento econômico, na política Lula/Dilma, se justifica pelo potencial de produzir a justiça social e o adjetivo *social* demarca o fato de se buscar um desenvolvimento para o mundo em mudança e não para servir pura e simplesmente ao capital.

A equivalência entre demandas, aparentemente, antagônicas, portanto, é possibilitada pelo vínculo que o significante *qualidade social* estabelece com a demanda por justiça social. Em nome de difundir o conhecimento que favorecerá o alcance da principal finalidade do projeto político dos governos petistas – construir uma sociedade mais justa - é perfeitamente plausível mensurar a qualidade da educação por meio de sistemas de avaliação que operam no sentido de centralizar o currículo. A política de qualidade social da educação, portanto, tenta construir um discurso de promoção da justiça social por meio do currículo comum e da centralidade do conhecimento (verificável), reduzindo o currículo às dimensões instrucionais. Nessa cadeia de equivalência, currículo, cultura, conhecimento e competência entram em equivalência visando a produzir um currículo vinculado a valores humanitários, mas operados sob moldes instrumentais.

Por fim, é importante frisar que esta tese não se propôs a construir nenhum tipo de juízo de valor sobre a produção textual do MEC e os sentidos a ela relacionados, tampouco se propôs a apontar problemas e a propor correções dos

rumos da política. Esta pesquisa não teve como ponto de partida um conjunto de pressupostos curriculares tidos como a representação do currículo ideal, o qual serviria de base de comparação para avaliar o êxito da política estudada. Pelo contrário, esta tese inscreve-se num quadro das pesquisas que buscam analisar determinada empiria, considerando tal análise como uma interpretação parcial e contingente, que não pode ser tomada como um exemplo generalizável. O objetivo foi entender o fluxo dos sentidos que constituem o discurso da política em estudo de forma a que essa interpretação possa, no campo acadêmico, incitar novas questões de pesquisa e, no contexto da prática escolar, ampliar as possibilidades de luta pela hegemonia projetos curriculares particulares, já que o que temos, afinal, são projetos particulares que disputam a representação provisória do se espera em termos de qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 2012.
- \_\_\_\_\_. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres; New York: Routledge, 1992.
- BERBER-SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- \_\_\_\_\_. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. *Delta* [online], São Paulo, v.16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- \_\_\_\_\_. Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. *Delta* [online], São Paulo, v.27, n.1, p. 01-20, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem*. Mimeo, 1999.
- BRASIL. *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: 2007f. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 11 jan.2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007*. Institui Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". Brasília: DOU, 26/04/2007h. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdfs/provinha.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: DOU, 2005c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: 2010g. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne\\_projeto\\_lei1.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª Série do Ensino Fundamental*. Brasília:

MEC/Inep, 2003a. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B45A5D415-1020-4013-B72E-7E52F0B7C8C3%7D\\_boletim\\_4serie\\_314.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B45A5D415-1020-4013-B72E-7E52F0B7C8C3%7D_boletim_4serie_314.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 8ª Série do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Inep, 2003b. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC00EFE24-1160-4D1A-8695-48061763945C%7D\\_qualidade\\_educac.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC00EFE24-1160-4D1A-8695-48061763945C%7D_qualidade_educac.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília: MEC/Inep, 2004d. Disponível em <<http://www.educamococa.com.br/concursos/CONCURSO%20DIRETOR%202010/O%20desafio%20de%20uma%20educa%E7%E3o%20de%20qualidade%20para%20todos.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Inep, 2004e. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B88683CA6-09B4-4BC2-AE54-E1E5A775D1C8%7D\\_qualidade\\_educacao\\_319.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B88683CA6-09B4-4BC2-AE54-E1E5A775D1C8%7D_qualidade_educacao_319.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Relatório Final Enem 2003*. Brasília: MEC/ Inep, 2004f. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000114.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*. Brasília: MEC/Inep, 2005b. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D\\_miolo\\_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil 2009*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008a. Disponível em: <[http://www.oei.es/salactsi/provabrazil\\_matriz.pdf](http://www.oei.es/salactsi/provabrazil_matriz.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB 2009*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008b. Disponível em: <[http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/Saeb\\_Matriz\\_2009.pdf](http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/Saeb_Matriz_2009.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil reflexões sobre a prática 1-2008*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008c. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/reflexoes-sobre-a-pratica-1-2008-pdf-d254488621>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão*. Brasília: v. 24, n. 22, MEC/Inep, 2007g. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84E4DE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D\\_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84E4DE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Pedagógico ENEM 2006*. Brasília: MEC/Inep, 2008d. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/relatorio-pedagogico-enem-2006-pdf-d199881674>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009*. Fica estabelecida sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Brasília: DOU, 2009p. Disponível em: <[http://www.sinepe-mg.org.br/bisnoticia/admin/arquivos/Enem\\_2009.pdf](http://www.sinepe-mg.org.br/bisnoticia/admin/arquivos/Enem_2009.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: Reflexões Sobre a Prática 2010*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2010i.

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: Reflexões Sobre a Prática: Matemática 2011*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011c.

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: Reflexões Sobre a Prática 2011*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 1 de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP Nº 003/2004*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: aprovado em 10/03/2004b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Resolução 1 de 3 de fevereiro de 2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_resol1\\_3fev\\_2005.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol1_3fev_2005.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009*. Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: aprovado em 11/11/2009i. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CFwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D2097%26Itemid&ei=f8irT8CAN-ru0gGaiNX6Dw&usq=AFQjCNFmM0SsJHBKsdHdR-B5YPJUMhsAjg](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CFwQFjAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2097%26Itemid&ei=f8irT8CAN-ru0gGaiNX6Dw&usq=AFQjCNFmM0SsJHBKsdHdR-B5YPJUMhsAjg)>. Acesso em: 25 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009j. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:dire](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:dire)>



[trizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](#)>. Acesso em: 24 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 7 de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010c. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 12 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *CNE/CEB Nº: 11/2010*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: aprovado em 07/07/2010d.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 23 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução 4 de 13 de julho de 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: 2010e. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados) Acesso em: 23 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: aprovado em 07/04/2010f. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 23 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº: 8/2010*. Assunto: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública. Brasília: aprovado em 05/05/2010h. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *7 de 14 de dezembro de 2011*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 2011a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 03 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº: 05/2011*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: aprovado em 04/05/2011b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 03 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (volume 1). Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*(volume 2). Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*(volume 3). Brasília: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006d. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/pol\\_educ\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: v.1, MEC/SEB, 2006e. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: v.2, MEC/SEB, 2006f. Disponível em: <<http://www.oei.es/inicial/politica/brasil/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília: MEC/SEB, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: MEC/SEB, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*.

Brasília: MEC/SEB, 2009f. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13867&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936)>. Acesso em: 26 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2009g.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2009h. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC/SEB, 2009m. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB, 2009n. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoa\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoa_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009o. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009. *Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio\\_seb\\_analisepropostas\\_ef\\_em.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_seb_analisepropostas_ef_em.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Relatório de Pesquisa: Mapeamento e Análise das Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil no Brasil*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_ropostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Pesquisa: Contribuições dos Pesquisadores à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_contribuicoes\\_pesquisadores.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Relatório de Pesquisa: Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Pesquisa: A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_producaoacademica\\_praticaspedagogicasEI.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_producaoacademica_praticaspedagogicasEI.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib\\_anexo1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Serviço Público Federal. Conselho Nacional de Educação. *Portaria CNE/CP nº 10 de 6 de agosto de 2009*. Dá publicidade ao documento Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: 2009f. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne\\_200809.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2011.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

CHERRYHOLMES, Cleo. Um Projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturais, In: SILVA, T. (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Cap. 6, p.143-172.

ELIA, Luciano. *O Conceito de Sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1993.

GENTILI, P.; SILVA, T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JORGE, Marco; FERREIRA, Nadiá. *Lacan, o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LACLAU, Ernesto. Discurso. Publicado originalmente em Goodin Robert e Philip Pettit (Ed.) *The Blackwell Companion To Contemporary Political Thought*, The Australian National University, Philosophy Program, 1993. Tradução para o espanhol de Daniel Saur. Revisão Rosa Buenfil.

\_\_\_\_\_. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., A.; BURITY, J. (org.). *Inclusão social, identidade e diferença*. São Paulo: Annablume, 2006.

\_\_\_\_\_. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) *Escola viva*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (org). *Globalização e educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: Lopes e Macedo (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: Histórias e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F.; OLIVEIRA; M.; FONSECA; N.; LIMA, R. (org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte, Mazza Editora, 2012, p. 9-25.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial. In: LOPES; MACEDO (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: Histórias e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo: Questões Teórico-metodológicas. In: LOPES, A.; DIAS, R.; ABREU, R. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfonteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 2010.

\_\_\_\_\_. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice; DIAS, Rosanne; ABREU, Rozana (orgs.). *Discurso nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES; MACEDO (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: Histórias e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MARCONDES, Danilo. *Como e por que a linguagem tornou-se importante na filosofia*. Mimeo.

MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice. Currículo e o discurso da qualidade social na educação. In: FERRAÇO, Carlos; CARVALHO, Janete. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis/ Vitória: Editora, DPAlil/NUPEC/UFES, 2012. v. 1, p. 163-182.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.). *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 94-107.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan/jun, 1996.

\_\_\_\_\_. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar, 1997.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, v. 20, p. 19-41, 2011.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Programa de Governo 2002*. São Paulo: 2002a. Disponível em: [www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/.../plano2002-lula.doc](http://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/.../plano2002-lula.doc). Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Uma escola do tamanho do Brasil* (proposta da Campanha Presidencial). 2002b. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lula Presidente: Programa de Governo 2007/2010*. São Paulo: 2007. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano\\_governo.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Os treze compromissos programáticos de Dilma Roussef para debate na sociedade brasileira*. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://deputados.democratas>>

[.org.br/pdf/Compromissos\\_Programaticos\\_Dilma\\_13%20Pontos\\_.pdf](#)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-30.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis (SC), v. 17, n. 2, p. 128 -137, 1996.

\_\_\_\_\_. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, Antônio (org.) *Currículo: questões atuais*. 14. ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. *Fronteiras*, Porto Alegre (RS), v.12, p. 25-32, 1998.

ANEXO A - Lista de palavras do *corpus* de estudo

Número	Palavra	Frequência	%
1	#	64630	5,509282589
2	DE	61576	5,248949051
3	E	45159	3,849507809
4	A	41440	3,532487631
5	O	24824	2,116082907
6	QUE	24143	2,058032036
7	DA	20505	1,74791646
8	DO	17934	1,528755546
9	PARA	13920	1,186588526
10	EM	13053	1,112682462
11	AS	11962	1,019681811
12	OS	11525	0,982430458
13	SE	10703	0,91236037
14	COM	10626	0,905796647
15	EDUCAÇÃO	9944	0,847660601
16	DOS	9099	0,775629938
17	DAS	8292	0,706838489
18	COMO	8261	0,704195917
19	NA	8018	0,683481812
20	NO	7923	0,675383687
21	É	7410	0,631653786
22	UM	7171	0,61128062
23	ENSINO	6878	0,586304307
24	UMA	6751	0,575478375
25	POR	5519	0,470458478
26	NÃO	5357	0,456649035
27	CRIANÇAS	4948	0,421784461
28	À	4709	0,401411295
29	OU	4695	0,400217891
30	AO	4661	0,397319615
31	SER	3918	0,333983749
32	ESCOLA	3445	0,293663591
33	INFANTIL	3192	0,272097021
34	SÃO	3072	0,261867791
35	ENTRE	3046	0,259651482
36	MAIS	3033	0,258543313
37	ANOS	2972	0,253343463
38	SOBRE	2825	0,240812674
39	SUA	2700	0,230157241
40	ALUNOS	2661	0,226832762
41	FORMAÇÃO	2586	0,220439494
42	DESENVOLVIMENTO	2561	0,218308419
43	NAS	2536	0,216177329
44	CRIANÇA	2504	0,213449538
45	FUNDAMENTAL	2477	0,211147964



46	NOS	2377	0,202623621
47	TRABALHO	2325	0,198190957
48	CONHECIMENTO	2191	0,186768338
49	SUAS	2147	0,183017641
50	ÀS	2131	0,181653738
51	MÉDIO	2093	0,178414494
52	APRENDIZAGEM	2017	0,17193599
53	PROCESSO	1976	0,168441013
54	AOS	1929	0,164434567
55	TAMBÉM	1920	0,163667381
56	PROFESSORES	1917	0,163411647
57	CURRÍCULO	1891	0,161195323
58	DIFERENTES	1850	0,15770033
59	SOCIAL	1848	0,157529846
60	SEU	1782	0,151903778
61	ESCOLAR	1778	0,15156281
62	P	1725	0,147044912
63	PELA	1725	0,147044912
64	AVALIAÇÃO	1720	0,146618694
65	CADA	1697	0,144658089
66	DEVE	1659	0,141418844
67	ESCOLAS	1658	0,141333595
68	FORMA	1647	0,140395924
69	QUALIDADE	1610	0,137241915
70	PROFESSOR	1579	0,134599373
71	CONHECIMENTOS	1560	0,132979751
72	SEUS	1553	0,132383034
73	ORGANIZAÇÃO	1550	0,132127315
74	PODE	1491	0,127097949
75	PELO	1472	0,125478327
76	BÁSICA	1429	0,121812858
77	DOCUMENTO	1406	0,11985226
78	ESSA	1400	0,119340792
79	PROPOSTA	1394	0,118829332
80	ATIVIDADES	1367	0,116527766
81	PRÁTICAS	1365	0,116357274
82	CONTEÚDOS	1362	0,116101548
83	SOCIAIS	1360	0,115931056
84	RELAÇÃO	1347	0,114822894
85	CULTURA	1333	0,113629483
86	MAS	1328	0,113203272
87	CURRICULARES	1313	0,111924618
88	CONSTRUÇÃO	1292	0,110134505
89	ALUNO	1291	0,110049263
90	NACIONAL	1288	0,109793529
91	TEM	1285	0,109537803
92	ASSIM	1252	0,106724769
93	MEIO	1219	0,103911735
94	AINDA	1212	0,103315033
95	CURRICULAR	1188	0,101269193

96	TODOS	1184	0,100928217
97	PARTE	1145	0,097603723
98	TEMPO	1141	0,097262748
99	TEXTO	1135	0,096751288
100	FOI	1125	0,095898852
101	OUTROS	1115	0,095046416
102	PARTIR	1114	0,094961174
103	SEJA	1110	0,094620205
104	VIDA	1070	0,091210462
105	ANO	1039	0,08856792
106	BRASIL	1039	0,08856792
107	BEM	1029	0,087715484
108	ESSE	1020	0,08694829
109	MUNDO	1012	0,086266346
110	RELAÇÕES	1006	0,085754886
111	LÍNGUA	1002	0,08541391
112	OUTRAS	997	0,084987693
113	PROFISSIONAIS	994	0,084731966
114	ESPAÇO	992	0,084561475
115	MESMO	990	0,08439099
116	DIREITO	969	0,082600877
117	QUAL	966	0,08234515
118	INSTITUIÇÕES	962	0,082004175
119	PEDAGÓGICO	949	0,080896012
120	MODO	947	0,080725521
121	PROPOSTAS	942	0,08029931
122	AÇÕES	940	0,080128819
123	PODEM	939	0,080043577
124	DIRETRIZES	936	0,079787843
125	SOCIEDADE	916	0,078082979
126	CONCEPÇÃO	913	0,077827245
127	SENTIDO	913	0,077827245
128	X	905	0,077145301
129	HÁ	897	0,076463349
130	DEVEM	895	0,076292865
131	DIVERSIDADE	885	0,075440429
132	ELABORAÇÃO	877	0,074758485
133	ESTÁ	876	0,074673243
134	C	871	0,074247025
135	DIREITOS	870	0,074161783
136	LEITURA	870	0,074161783
137	APENAS	869	0,074076533
138	QUAIS	866	0,073820807
139	JÁ	852	0,072627395
140	ALÉM	844	0,071945451
141	B	843	0,071860209
142	FORMAS	843	0,071860209
143	PRÁTICA	843	0,071860209
144	CONDIÇÕES	841	0,071689717
145	PROJETO	840	0,071604475

146	ISSO	838	0,071433991
147	PEDAGÓGICA	837	0,071348749
148	QUANDO	826	0,070411071
149	HISTÓRIA	825	0,070325829
150	DADOS	820	0,069899611
151	HABILIDADE	819	0,069814369
152	ESTUDANTES	806	0,0687062
153	EXEMPLO	803	0,068450473
154	TEXTOS	795	0,067768522
155	D	789	0,067257062
156	MUITO	789	0,067257062
157	AÇÃO	788	0,06717182
158	ESPAÇOS	773	0,065893166
159	PELOS	773	0,065893166
160	OBJETIVOS	770	0,065637439
161	ÁREA	769	0,065552197
162	COMPETÊNCIAS	766	0,065296464
163	ESTÃO	765	0,065211222
164	SEM	764	0,065125979
165	SÉRIE	759	0,064699762
166	MATEMÁTICA	751	0,06401781
167	ÁREAS	748	0,063762084
168	QUANTO	748	0,063762084
169	IDADE	745	0,06350635
170	TER	745	0,06350635
171	NÍVEL	736	0,062739164
172	PROCESSOS	734	0,062568672
173	LINGUAGEM	731	0,062312946
174	SISTEMA	730	0,0622277
175	CULTURAL	726	0,061886728
176	ORIENTAÇÕES	723	0,061630998
177	OUTRO	720	0,061375268
178	DESEMPENHO	713	0,060778562
179	LEI	712	0,06069332
180	CIÊNCIAS	711	0,060608074
181	SISTEMAS	709	0,06043759
182	PEDAGÓGICAS	705	0,060096614
183	POLÍTICAS	701	0,059755642
184	PARTICIPAÇÃO	696	0,059329424
185	NECESSIDADES	692	0,058988452
186	RESPEITO	692	0,058988452
187	EDUCACIONAL	689	0,058732722
188	HABILIDADES	686	0,058476988
189	IMPORTANTE	686	0,058476988
190	ESTADO	685	0,058391746
191	SENDO	685	0,058391746
192	ATENDIMENTO	684	0,058306504
193	EDUCACIONAIS	683	0,058221258
194	EXPERIÊNCIAS	683	0,058221258
195	Nº	683	0,058221258

196	ASPECTOS	682	0,058136016
197	MAIOR	681	0,058050774
198	TODAS	680	0,057965528
199	SITUAÇÕES	677	0,057709798
200	NESSE	673	0,057368826
201	TÊM	670	0,057113096
202	COMUNIDADE	668	0,056942608
203	ANÁLISE	664	0,056601636
204	ATÉ	664	0,056601636
205	REDE	653	0,055663958
206	BASE	652	0,055578712
207	ACESSO	649	0,055322982
208	RESULTADOS	649	0,055322982
209	PRODUÇÃO	644	0,054896764
210	ESTUDOS	642	0,05472628
211	ADULTOS	641	0,054641034
212	COMPREENSÃO	640	0,054555792
213	DESSA	638	0,054385304
214	ESCOLARES	635	0,054129574
215	ESSAS	635	0,054129574
216	MEC	632	0,053873844
217	FORAM	628	0,053532872
218	CULTURAIS	627	0,053447627
219	INFÂNCIA	626	0,053362384
220	PELAS	626	0,053362384
221	SECRETARIA	626	0,053362384
222	ETC	621	0,052936167
223	QUESTÕES	620	0,052850924
224	POIS	619	0,052765679
225	CONTEXTO	618	0,052680437
226	INSTITUIÇÃO	607	0,051742759
227	TANTO	604	0,051487029
228	VALORES	604	0,051487029
229	ESCRITA	603	0,051401787
230	JOVENS	602	0,051316541
231	VEZ	599	0,051060811
232	PROFISSIONAL	597	0,050890326
233	MATERIAIS	594	0,050634596
234	GRANDE	585	0,049867403
235	SEGUNDO	582	0,049611673
236	ESSES	576	0,049100213
237	ITEM	575	0,049014971
238	GERAL	574	0,048929725
239	TRÊS	574	0,048929725
240	ART	572	0,048759241
241	I	571	0,048673995
242	RECURSOS	571	0,048673995
243	AMBIENTE	569	0,048503511
244	FAZER	569	0,048503511
245	FÍSICA	569	0,048503511

246	REALIDADE	569	0,048503511
247	II	568	0,048418265
248	ESTE	567	0,048333023
249	SALA	566	0,048247777
250	QUESTÃO	564	0,048077293
251	INFORMAÇÕES	558	0,047565833
252	NATUREZA	558	0,047565833
253	PORTANTO	555	0,047310103
254	ELA	552	0,047054369
255	LINGUAGENS	552	0,047054369
256	PESQUISA	552	0,047054369
257	CAMPO	550	0,046883885
258	IMPORTÂNCIA	550	0,046883885
259	CONCEITOS	545	0,046457667
260	GRUPOS	542	0,046201937
261	NECESSIDADE	539	0,045946207
262	PAPEL	537	0,045775719
263	PROJETOS	536	0,045690477
264	CUIDAR	533	0,045434747
265	FEDERAL	532	0,045349501
266	PERSPECTIVA	531	0,045264259
267	SUJEITOS	528	0,045008529
268	DESSE	524	0,044667553
269	PRÉ	524	0,044667553
270	FUNÇÃO	523	0,044582311
271	NACIONAIS	523	0,044582311
272	MELHOR	521	0,044411823
273	DESENVOLVER	520	0,044326581
274	FAMÍLIAS	519	0,044241339
275	VISTA	518	0,044156093
276	SUPERIOR	517	0,044070851
277	ATIVIDADE	516	0,043985609
278	FAMÍLIA	516	0,043985609
279	POLÍTICA	514	0,043815121
280	ESTUDO	512	0,043644633
281	AULA	511	0,043559391
282	EDUCAR	511	0,043559391
283	CONJUNTO	504	0,042962685
284	OBJETIVO	504	0,042962685
285	REFERÊNCIA	504	0,042962685
286	SEREM	503	0,042877443
287	PROBLEMAS	499	0,042536471
288	ELAS	490	0,041769277
289	ALGUMAS	489	0,041684035
290	USO	487	0,041513547
291	GARANTIR	485	0,041343063
292	ELE	482	0,041087329
293	PRINCÍPIOS	477	0,040661115
294	POLÍTICO	476	0,040575869
295	DISCIPLINAS	471	0,040149655

296	GRUPO	470	0,040064409
297	NECESSÁRIO	466	0,039723437
298	TEMPOS	466	0,039723437
299	APRENDER	465	0,039638191
300	AUTONOMIA	463	0,039467707
301	NÚMERO	458	0,039041489
302	TEMAS	458	0,039041489
303	SABERES	457	0,038956244
304	PÚBLICA	456	0,038871001
305	CARACTERÍSTICAS	455	0,038785759
306	MUNICIPAL	455	0,038785759
307	TODO	450	0,038359541
308	TENDO	449	0,038274299
309	AUTORES	448	0,038189054
310	PORTUGUESA	445	0,037933324
311	DIVERSAS	444	0,037848081
312	CONTINUADA	442	0,037677594
313	EDUCADORES	441	0,037592351
314	GESTÃO	439	0,037421864
315	EIXOS	438	0,037336621
316	PONTO	437	0,037251376
317	ELEMENTOS	436	0,037166134
318	ETAPA	435	0,037080891
319	ESTAR	433	0,036910404
320	ESTA	431	0,036739916
321	COTIDIANO	430	0,036654674
322	DOCUMENTOS	429	0,036569428
323	DOIS	429	0,036569428
324	DIFERENÇAS	427	0,036398944
325	RESPOSTAS	427	0,036398944
326	ARTE	426	0,036313698
327	CUIDADO	426	0,036313698
328	HUMANO	426	0,036313698
329	IDENTIDADE	424	0,036143214
330	PLANEJAMENTO	424	0,036143214
331	PÚBLICAS	424	0,036143214
332	CIDADANIA	423	0,036057968
333	AVALIAR	422	0,035972726
334	ELES	421	0,035887484
335	APOIO	420	0,035802238
336	PLANO	420	0,035802238
337	BRASILEIRA	419	0,035716996
338	DESDE	418	0,035631754
339	DISCUSSÃO	418	0,035631754
340	NOVAS	418	0,035631754
341	CRÍTICO	417	0,035546508
342	EIXO	417	0,035546508
343	ITENS	417	0,035546508
344	PESSOAS	417	0,035546508
345	PROGRAMAS	417	0,035546508

346	ALGUNS	416	0,035461266
347	PROGRAMA	416	0,035461266
348	POSSIBILIDADES	413	0,035205536
349	PAIS	412	0,03512029
350	EXPRESSÃO	408	0,034779318
351	PARTICIPANTES	407	0,034694076
352	APRESENTA	406	0,03460883
353	PERCENTUAL	405	0,034523588
354	LDB	404	0,034438346
355	CNE	402	0,034267858
356	SEMPRE	401	0,034182612
357	CURRÍCULOS	400	0,03409737

**ANEXO B** - Lista de palavras-chave do *corpus* de estudo

Número	Palavra-chave	Frequência	%
1	DE	61576	5,248949051
2	E	45159	3,849507809
3	A	41440	3,532487631
4	O	24824	2,116082907
5	DO	17934	1,528755546
6	COM	10626	0,905796647
7	EDUCAÇÃO	9944	0,847660601
8	NA	8018	0,683481812
9	NO	7923	0,675383687
10	ENSINO	6878	0,586304307
11	POR	5519	0,470458478
12	#	64630	5,509282589
13	CRIANÇAS	4948	0,421784461
14	AO	4661	0,397319615
15	É	7410	0,631653786
16	INFANTIL	3192	0,272097021
17	MAIS	3033	0,258543313
18	ESCOLA	3445	0,293663591
19	À	4709	0,401411295
20	NÃO	5357	0,456649035
21	FORMAÇÃO	2586	0,220439494
22	CRIANÇA	2504	0,213449538
23	TRABALHO	2325	0,198190957
24	ALUNOS	2661	0,226832762
25	FUNDAMENTAL	2477	0,211147964
26	AOS	1929	0,164434567
27	CURRÍCULO	1891	0,161195323
28	APRENDIZAGEM	2017	0,17193599
29	ÀS	2131	0,181653738
30	AVALIAÇÃO	1720	0,146618694
31	ESCOLAR	1778	0,15156281
32	PROFESSORES	1917	0,163411647
33	SÃO	3072	0,261867791
34	DESENVOLVIMENTO	2561	0,218308419
35	ORGANIZAÇÃO	1550	0,132127315
36	ESCOLAS	1658	0,141333595
37	DAS	8292	0,706838489
38	CONHECIMENTO	2191	0,186768338
39	MÉDIO	2093	0,178414494
40	CONTEÚDOS	1362	0,116101548
41	SER	3918	0,333983749
42	PRÁTICAS	1365	0,116357274
43	BÁSICA	1429	0,121812858
44	CONHECIMENTOS	1560	0,132979751
45	CURRICULARES	1313	0,111924618



46	TEM	1285	0,109537803
47	CONSTRUÇÃO	1292	0,110134505
48	CURRICULAR	1188	0,101269193
49	RELAÇÃO	1347	0,114822894
50	PROFESSOR	1579	0,134599373
51	TAMBÉM	1920	0,163667381
52	OUTROS	1115	0,095046416
53	DIFERENTES	1850	0,15770033
54	BEM	1029	0,087715484
55	DA	20505	1,74791646
56	ALUNO	1291	0,110049263
57	RELAÇÕES	1006	0,085754886
58	PEDAGÓGICO	949	0,080896012
59	INSTITUIÇÕES	962	0,082004175
60	LÍNGUA	1002	0,08541391
61	SOCIAIS	1360	0,115931056
62	CULTURA	1333	0,113629483
63	CONCEPÇÃO	913	0,077827245
64	DIREITOS	870	0,074161783
65	ANOS	2972	0,253343463
66	ELABORAÇÃO	877	0,074758485
67	SOCIAL	1848	0,157529846
68	PROCESSO	1976	0,168441013
69	PEDAGÓGICA	837	0,071348749
70	QUALIDADE	1610	0,137241915
71	B	843	0,071860209
72	HISTÓRIA	825	0,070325829
73	DIVERSIDADE	885	0,075440429
74	PROPOSTA	1394	0,118829332
75	PRÁTICA	843	0,071860209
76	COMPETÊNCIAS	766	0,065296464
77	ATIVIDADES	1367	0,116527766
78	AÇÕES	940	0,080128819
79	DÓS	9099	0,775629938
80	CONDIÇÕES	841	0,071689717
81	MATEMÁTICA	751	0,06401781
82	ORIENTAÇÕES	723	0,061630998
83	DIRETRIZES	936	0,079787843
84	PEDAGÓGICAS	705	0,060096614
85	POLÍTICAS	701	0,059755642
86	CIÊNCIAS	711	0,060608074
87	PARTICIPAÇÃO	696	0,059329424
88	PROFISSIONAIS	994	0,084731966
89	EXPERIÊNCIAS	683	0,058221258
90	MAIOR	681	0,058050774
91	SÉRIE	759	0,064699762
92	Nº	683	0,058221258
93	SITUAÇÕES	677	0,057709798
94	PROPOSTAS	942	0,08029931
95	HÁ	897	0,076463349

96	ÁREAS	748	0,063762084
97	HABILIDADE	819	0,069814369
98	ESPAÇOS	773	0,065893166
99	ANÁLISE	664	0,056601636
100	COMPREENSÃO	640	0,054555792
101	INFÂNCIA	626	0,053362384
102	FORAM	628	0,053532872
103	ESTUDANTES	806	0,0687062
104	EDUCACIONAL	689	0,058732722
105	HABILIDADES	686	0,058476988
106	MEC	632	0,053873844
107	ESPAÇO	992	0,084561475
108	TANTO	604	0,051487029
109	EDUCACIONAIS	683	0,058221258
110	INSTITUIÇÃO	607	0,051742759
111	PRODUÇÃO	644	0,054896764
112	P	1725	0,147044912
113	ALÉM	844	0,071945451
114	QUESTÕES	620	0,052850924
115	FAZER	569	0,048503511
116	SALA	566	0,048247777
117	NÍVEL	736	0,062739164
118	ESCOLARES	635	0,054129574
119	TÊM	670	0,057113096
120	IMPORTÂNCIA	550	0,046883885
121	CULTURAL	726	0,061886728
122	FAMÍLIAS	519	0,044241339
123	MELHOR	521	0,044411823
124	AÇÃO	788	0,06717182
125	OBJETIVOS	770	0,065637439
126	FAMÍLIA	516	0,043985609
127	POLÍTICA	514	0,043815121
128	FÍSICA	569	0,048503511
129	CULTURAIS	627	0,053447627
130	ELE	482	0,041087329
131	POLÍTICO	476	0,040575869
132	DOCUMENTO	1406	0,11985226
133	SECRETARIA	626	0,053362384
134	LINGUAGENS	552	0,047054369
135	PRINCÍPIOS	477	0,040661115
136	TEXTOS	795	0,067768522
137	SABERES	457	0,038956244
138	LEITURA	870	0,074161783
139	EDUCAR	511	0,043559391
140	TODO	450	0,038359541
141	APRENDER	465	0,039638191
142	GESTÃO	439	0,037421864
143	TENDO	449	0,038274299
144	ESTÃO	765	0,065211222
145	EDUCADORES	441	0,037592351

146	PÚBLICAS	424	0,036143214
147	AVALIAR	422	0,035972726
148	CRÍTICO	417	0,035546508
149	ADULTOS	641	0,054641034
150	AS	11962	1,019681811
151	PROCESSOS	734	0,062568672
152	JÁ	852	0,072627395
153	LDB	404	0,034438346
154	CNE	402	0,034267858
155	DISCIPLINAS	471	0,040149655
156	CURRÍCULOS	400	0,03409737

**ANEXO C - Lista de colocados da palavra qualidade no *corpus de estudo***

N	Colocado	Nº TX	Total	N	Colocado	Nº TX	Total
1	QUALIDADE	54	1702	304	CRISE	1	9
2	DE	53	1627	305	ESTUDOS	7	9
3	A	49	1146	306	GRUPOS	6	9
4	DA	47	875	307	IGUALDADE	6	9
5	E	52	798	308	OUTRO	8	9
6	EDUCAÇÃO	47	697	309	IDEB	5	9
7	QUE	45	429	310	MEDIANTE	5	9
8	PARA	45	428	311	RELAÇÕES	5	9
9	DO	45	396	312	CONSTITUIÇÃO	7	9
10	O	46	301	313	MÍNIMO	5	9
11	UMA	40	291	314	CONSIDERANDO	6	9
12	COM	37	259	315	OBTER	8	8
13	NA	37	250	316	PRINCIPALMENTE	6	8
14	ENSINO	40	243	317	OBJETIVOS	5	8
15	INFANTIL	22	203	318	PRINCÍPIOS	4	8
16	EM	39	201	319	NESSA	7	8
17	DOS	38	195	320	NECESSÁRIOS	5	8
18	UM	37	182	321	PRECISO	6	8
19	OS	37	178	322	PAPEL	7	8
20	DAS	39	161	323	MEDIDA	6	8
21	SE	36	157	324	MATERIAL	6	8
22	AS	34	152	325	NESTA	8	8
23	À	39	144	326	LIVROS	8	8
24	É	28	140	327	ELEVAÇÃO	5	8
25	ESCOLA	29	136	328	SEGUNDO	8	8
26	NO	35	133	329	EQUIPAMENTOS	5	8
27	MELHORIA	35	127	330	SERVIÇOS	5	8
28	COMO	35	123	331	CUIDADOS	3	8
29	SOCIAL	18	115	332	SUFICIENTE	7	8
30	TODOS	23	94	333	DESDE	7	8
31	CRIANÇAS	18	92	334	EXIGÊNCIA	6	8
32	POR	26	87	335	EXPERIÊNCIA	7	8
33	PARÂMETROS	17	85	336	FATOR	6	8
34	BÁSICA	20	70	337	ESTÉTICOS	4	8
35	NÃO	23	68	338	ESCOLARES	4	8
36	ATENDIMENTO	19	67	339	ESPAÇO	7	8
37	PELA	28	66	340	ESTE	6	8
38	SUA	28	61	341	9	5	8
39	AO	27	60	342	ANÁLISE	6	8
40	OU	19	60	343	TÉCNICA	6	8
41	SOBRE	19	59	344	7	5	8
42	SER	23	57	345	ÍNDICE	5	8
43	INDICADORES	17	57	346	ÉTICOS	4	8
44	FORMAÇÃO	25	56	347	2006	4	8
45	OFERTA	15	56	348	TEXTUAL	4	8
46	TRABALHO	18	54	349	CONHECIMENTOS	8	8
47	PADRÕES	14	53	350	CONSIDERAR	6	8

48	ESCOLAR	19	52	351	TODA	5	8
49	NOS	23	50	352	ATENDER	5	8
50	ESCOLAS	23	48	353	B	7	8
51	CONDIÇÕES	18	45	354	BRASILEIRO	7	8
52	ALUNO	17	44	355	INFORMAÇÕES	7	8
53	APRENDIZAGEM	23	44	356	GESTORES	7	8
54	DIREITO	19	43	357	FIM	8	8
55	DEVE	21	42	358	REFERÊNCIAS	6	8
56	NAS	21	42	359	IMPORTÂNCIA	7	8
57	ENTRE	27	42	360	REALIZADO	6	8
58	PELO	25	41	361	HUMANA	5	8
59	SISTEMAS	18	38	362	ILUSTRAÇÕES	4	8
60	MÍNIMOS	10	37	363	REDUÇÃO	7	8
61	DEFINIÇÃO	13	37	364	LDB	5	8
62	AOS	20	37	365	INSUMOS	4	8
63	INSTITUIÇÕES	9	36	366	JOVENS	4	7
64	GARANTIR	18	36	367	BRASILEIROS	3	7
65	CONSTRUÇÃO	13	36	368	PARTE	6	7
66	DESENVOLVIMENTO	16	36	369	X	3	7
67	NACIONAL	13	35	370	PRECISA	6	7
68	MAIS	15	35	371	OUTRAS	6	7
69	PÚBLICA	14	35	372	TRAÇADAS	4	7
70	ÀS	21	35	373	TRADUZ	7	7
71	GARANTIA	13	34	374	PONTO	5	7
72	BRASIL	14	33	375	CONCEITOS	4	7
73	NACIONAIS	12	33	376	TENHA	4	7
74	VIDA	14	33	377	CIDADANIA	4	7
75	CUSTO	9	33	378	TEMÁTICA	6	7
76	AVALIAÇÃO	14	33	379	QUESTÕES	5	7
77	2	15	32	380	LEI	5	7
78	EDUCACIONAL	17	31	381	INSTRUMENTO	5	7
79	CRIANÇA	6	31	382	VEM	5	7
80	ACESSO	17	31	383	POSITIVOS	3	7
81	TAMBÉM	18	31	384	UNESCO	3	7
82	PROCESSO	14	31	385	PERTINÊNCIA	6	7
83	PADRÃO	10	29	386	ADEQUADAS	4	7
84	QUANTO	11	28	387	AMBIENTAL	6	7
85	MELHORAR	18	28	388	ALGUMAS	6	7
86	1	13	28	389	PEDAGOGIA	5	7
87	FUNDAMENTAL	19	28	390	TRÊS	7	7
88	ALUNOS	15	27	391	ATUAÇÃO	6	7
89	PEDAGÓGICO	15	27	392	INSTRUMENTOS	6	7
90	ANOS	19	26	393	INFÂNCIA	4	7
91	ASPECTOS	13	26	394	ARTICULAÇÃO	6	7
92	SÃO	18	26	395	PLANEJAMENTO	3	7
93	TEM	8	25	396	PEDAGÓGICAS	3	7
94	MAS	14	25	397	NECESSÁRIO	6	7
95	PERMANÊNCIA	11	25	398	ESPECIALMENTE	5	7
96	TODAS	15	25	399	NECESSIDADE	4	7
97	INSTITUIÇÃO	9	25	400	NECESSIDADES	3	7
98	INICIAL	8	25	401	MESMO	6	7
99	MEIO	16	25	402	FORMAS	6	7
100	SISTEMA	13	25	403	NEM	5	7
101	PARTIR	17	24	404	FORAM	7	7

102	MÉDIO	13	24	405	RENDIMENTO	5	7
103	PROFISSIONAIS	9	24	406	RELACIONA	3	7
104	QUANTIDADE	12	24	407	RELACIONADA	6	7
105	SEJA	12	23	408	MUITO	5	7
106	MELHOR	10	23	409	MUNICÍPIO	4	7
107	GESTÃO	17	23	410	ETAPAS	5	7
108	ESTÁ	15	23	411	ESTÉTICA	7	7
109	PROFESSORES	12	23	412	FEDERAL	6	7
110	MEC	12	23	413	RELEVANTE	7	7
111	SEM	15	22	414	DEMAIS	4	7
112	OFERECIDA	10	22	415	HISTÓRICA	6	7
113	EDUCACIONAIS	12	22	416	DESTE	7	7
114	DOCUMENTO	8	21	417	DESENVOLVER	5	7
115	RESULTADOS	11	21	418	MEDIDAS	7	7
116	COMUNIDADE	10	21	419	CONJUNTO	6	7
117	FORMA	13	21	420	COTIDIANO	6	7
118	ASSEGURAR	16	21	421	CONTRIBUI	5	7
119	BOA	12	21	422	EDUCAR	4	7
120	BUSCA	11	21	423	ELA	7	7
121	FATORES	9	20	424	TENHAM	4	6
122	PERSPECTIVA	8	20	425	PROJETOS	5	6
123	PAIS	3	20	426	SAEB	5	6
124	3	9	20	427	POSSUEM	6	6
125	CADA	10	19	428	RECONHECIMENTO	6	6
126	IMPORTANTE	11	19	429	PROGRAMAS	4	6
127	MAIOR	12	19	430	SEIS	4	6
128	BEM	13	19	431	ÉTICA	5	6
129	DIMENSÕES	6	19	432	SABER	4	6
130	CONQUISTA	4	19	433	VALORIZAR	5	6
131	CONCEITO	7	19	434	REGIÃO	1	6
132	ESSA	11	19	435	REFERE	6	6
133	DIVERSIDADE	16	18	436	PRESENTE	4	6
134	ASSIM	12	18	437	SITUAÇÃO	3	6
135	PÚBLICAS	10	18	438	SUCESSO	5	6
136	UNIVERSALIZAÇÃO	8	18	439	VOLUME	3	6
137	RESPEITO	11	18	440	SERVIÇO	5	6
138	PÚBLICO	13	18	441	VEZ	4	6
139	EXPANSÃO	9	18	442	BÁSICOS	6	6
140	RELAÇÃO	13	18	443	C	4	6
141	NATUREZA	3	18	444	ASSUME	5	6
142	AMBIENTE	11	18	445	FUNDAMENTAIS	5	6
143	DESIGUALDADES	15	17	446	ESTUDANTE	4	6
144	SOCIEDADE	11	17	447	CATEGORIAS	6	6
145	I	9	17	448	EXERCÍCIO	5	6
146	ESTUDANTES	10	17	449	ESTUDO	4	6
147	POLÍTICAS	10	17	450	HUMANAS	3	6
148	AINDA	9	17	451	INCLUSIVE	5	6
149	CRITÉRIOS	7	17	452	IMPORTANTES	5	6
150	SUAS	12	17	453	INSTALAÇÕES	3	6
151	PEDAGÓGICA	13	17	454	INDICA	5	6
152	TEMPO	9	17	455	ASSISTÊNCIA	2	6
153	ART	7	17	456	HUMANO	4	6
154	BRASILEIRA	10	17	457	APRESENTA	5	6
155	CULTURAL	11	16	458	AQUELAS	5	6

156	IMPLICA	10	16	459	ESTABELECIMENTOS	5	6
157	CURRICULAR	8	16	460	DIRETAMENTE	4	6
158	TERMOS	7	16	461	CUMPRIMENTO	6	6
159	PODE	11	16	462	CONTEXTOS	3	6
160	PESQUISA	5	16	463	DOIS	5	6
161	SOCIAIS	13	16	464	DENTRO	3	6
162	SEU	10	16	465	DEMANDA	5	6
163	CONTRIBUIR	12	16	466	DEVERÃO	5	6
164	6	8	15	467	DESTA	4	6
165	DIFERENTES	10	15	468	CONSONÂNCIA	6	6
166	METAS	10	15	469	ESSAS	5	6
167	DIREITOS	8	15	470	ENTRETANTO	6	6
168	COMPROMISSO	9	15	471	ESTABELECIDAS	4	6
169	CAQI	5	15	472	ESTA	5	6
170	EQUIDADE	9	15	473	CONFORME	4	6
171	SUJEITOS	4	15	474	CONHECIMENTO	6	6
172	DESAFIO	4	15	475	ENTENDER	6	6
173	PROJETO	12	15	476	ENQUANTO	3	6
174	ORGANIZAÇÃO	9	15	477	APENAS	4	6
175	TANTO	11	15	478	1º	3	6
176	ATIVIDADES	10	15	479	2000	2	6
177	VISTA	8	15	480	2001	4	6
178	PROMOVER	9	15	481	MUNICÍPIOS	6	6
179	PAÍS	11	15	482	MODALIDADES	6	6
180	MOVIMENTOS	7	15	483	ADEQUAÇÃO	6	6
181	PODEM	7	14	484	MUITOS	3	6
182	ALIMENTAÇÃO	3	14	485	NOVA	4	6
183	ESSE	9	14	486	ADEQUADOS	5	6
184	FOI	8	14	487	2004	5	6
185	EDUCATIVA	10	14	488	PARTICIPAÇÃO	6	6
186	DEBATE	4	14	489	PASSA	5	6
187	SEUS	11	14	490	PARÂMETRO	3	6
188	DIRETRIZES	9	14	491	NOTA	2	6
189	CRECHES	10	14	492	1995	5	6
190	SENDO	12	13	493	MEDIR	5	6
191	QUANDO	7	13	494	PEQUENAS	5	6
192	ELABORAÇÃO	8	13	495	PERMANENTE	5	6
193	DEFINIR	8	13	496	LONGO	5	6
194	RESPONSABILIDADE	12	13	497	LOCAIS	5	6
195	ESTADO	6	13	498	ALCANCE	5	6
196	ESSES	8	13	499	PELAS	6	6
197	NOSSAS	10	13	500	10	3	5
198	4	8	13	501	D	4	5
199	0	8	13	502	CURSOS	5	5
200	VISANDO	8	13	503	CONDIÇÃO	5	5
201	QUAIS	10	13	504	SOMENTE	5	5
202	POIS	9	13	505	CONCRETIZAÇÃO	4	5
203	AÇÕES	9	13	506	CONTINUADA	4	5
204	QUESTÃO	9	13	507	SÉRIE	4	5
205	GARANTINDO	6	13	508	CRECHE	3	5
206	CUIDADO	6	13	509	CORPO	4	5
207	ALÉM	10	13	510	CULTURAIS	5	5
208	DEMOCRATIZAÇÃO	9	13	511	1990	1	5
209	DESEMPENHO	9	13	512	TEMA	3	5

210	MATERIAIS	9	12	513	Á	3	5
211	OPINIÃO	1	12	514	TAREFA	4	5
212	NÍVEIS	8	12	515	CONCEPÇÕES	2	5
213	FINANCIAMENTO	9	12	516	ALMEJADA	3	5
214	OBJETIVO	11	12	517	AMAZONAS	1	5
215	PROFISSIONAL	10	12	518	APRESENTAÇÃO	5	5
216	DESSES	7	12	519	TUDO	5	5
217	BASE	8	12	520	TÃO	3	5
218	P	3	12	521	ASSOCIADOS	4	5
219	INTERAÇÕES	6	12	522	AMPLIAR	5	5
220	CONCEPÇÃO	5	12	523	ANTES	5	5
221	REFERÊNCIA	6	12	524	APONTA	3	5
222	RECURSOS	8	12	525	VALORES	3	5
223	PROPOSTAS	6	12	526	APRENDIZADO	4	5
224	PROPOSTA	8	12	527	VARIEDADE	4	5
225	PROMOÇÃO	10	12	528	UNIVERSIDADES	5	5
226	APRENDIZAGENS	4	12	529	TER	3	5
227	DEFINIDOS	8	11	530	VOLTADAS	3	5
228	POPULAÇÃO	9	11	531	CARÁTER	5	5
229	DENTRE	9	11	532	ZERO	4	5
230	ETAPA	9	11	533	2º	4	5
231	ASSEGURANDO	8	11	534	COMPREENSÃO	5	5
232	PAÍSES	3	11	535	VIVEM	5	5
233	CONTEXTO	8	11	536	CAMINHOS	5	5
234	POLÍTICA	5	11	537	CAMINHO	3	5
235	DOCENTE	9	11	538	ATÉ	4	5
236	VALORIZAÇÃO	9	11	539	CAPÍTULO	1	5
237	INTEGRAL	8	11	540	VISTAS	4	5
238	EDUCATIVO	6	11	541	CAMPO	3	5
239	OUTROS	8	11	542	DEIXAR	5	5
240	DOCUMENTOS	4	11	543	MANUTENÇÃO	5	5
241	NÍVEL	8	11	544	PÚBLICOS	5	5
242	DADOS	8	11	545	LHE	5	5
243	MODO	8	11	546	MATEMÁTICA	5	5
244	PELOS	8	11	547	MELHORES	4	5
245	CONSIDERADAS	8	11	548	PRÁTICA	5	5
246	INCLUSÃO	9	11	549	MATRIZ	1	5
247	AVALIAR	6	11	550	ISSO	5	5
248	USO	9	11	551	REALIDADE	5	5
249	TÊM	7	10	552	IDADE	4	5
250	REDE	9	10	553	HISTÓRICO	4	5
251	TEXTO	10	10	554	IDENTIDADE	5	5
252	GERAL	5	10	555	INCISO	4	5
253	EXPERIÊNCIAS	7	10	556	QUEDA	3	5
254	TENDO	7	10	557	IMPACTO	4	5
255	ÂMBITO	5	10	558	MELHORIAS	5	5
256	OFERECER	9	10	559	POSSAM	4	5
257	SEREM	6	10	560	PATAMAR	4	5
258	CURRICULARES	7	10	561	PASSO	2	5
259	CUIDAR	4	10	562	POSSA	5	5
260	CRITÉRIO	6	10	563	POLÍTICOS	5	5
261	EI	3	10	564	PERCEPÇÃO	3	5
262	SENTIDO	6	10	565	POSITIVA	2	5
263	SERÁ	8	10	566	OBRAS	5	5



264	AMPLIAÇÃO	8	10	567	NECESSÁRIA	5	5
265	AÇÃO	6	10	568	MÍNIMAS	3	5
266	SOBRETUDO	8	10	569	MUDANÇA	5	5
267	PORQUE	7	10	570	NESSES	5	5
268	DIFERENÇAS	8	10	571	NÚMERO	4	5
269	DEVEM	6	10	572	PRIVILÉGIO	3	5
270	DAR	6	10	573	NOVOS	5	5
271	ESSENCIAL	7	10	574	REDES	5	5
272	ESTRUTURA	8	10	575	EFETIVA	4	5
273	SUPERIOR	3	10	576	DÁ	2	5
274	RESPONSÁVEIS	5	10	577	DIVERSAS	5	5
275	CONSTRUIR	7	10	578	EFICAZES	1	5
276	ESTABELECER	4	10	579	ELEMENTOS	3	5
277	PESQUISAS	5	10	580	EIXOS	4	5
278	PROFESSOR	6	10	581	EFICIÊNCIA	4	5
279	QUAL	10	10	582	DISPONÍVEIS	5	5
280	ESPAÇOS	7	10	583	DESSA	4	5
281	5	7	10	584	DESIGUALDADE	5	5
282	BAIXA	6	10	585	DEMOCRÁTICA	5	5
283	IMPLEMENTAÇÃO	5	9	586	SIGNIFICADOS	5	5
284	PRÁTICAS	6	9	587	DIRIMIR	5	5
285	LEITURA	7	9	588	SERÃO	4	5
286	CAPAZ	7	9	589	DIMENSÃO	3	5
287	PREOCUPAÇÃO	4	9	590	SAÚDE	4	5
288	IX	5	9	591	FINAL	5	5
289	INFRA	7	9	592	FAMÍLIAS	3	5
290	PRÉ	5	9	593	EXPRESSA	4	5
291	JÁ	6	9	594	REGIONAIS	4	5
292	II	6	9	595	GRATUITO	3	5
293	REVELA	5	9	596	GRATUITA	5	5
294	EQÜIDADE	5	9	597	FORMAL	1	5
295	PLANO	9	9	598	EXISTE	4	5
296	REQUER	7	9	599	ESTAR	5	5
297	ESTADOS	7	9	600	ENVOLVE	4	5
298	ESTABELECIMENTO	6	9	601	SAUDÁVEL	2	5
299	CURRÍCULO	7	9	602	RESPEITAM	2	5
300	DESSE	5	9	603	EXCELÊNCIA	5	5
301	PORTANTO	5	9	604	RENOVAÇÃO	5	5
302	ACORDO	8	9	605	REQUISITO	5	5
303	PRODUÇÃO	4	9				

ANEXO D - Lista de palavras do *subcorpus* 1

Número	Palavras	Frequência	%
1	DE	42178	5,237655163
2	E	33710	4,18610096
3	A	29252	3,632507324
4	#	21410	2,65868926
5	QUE	17123	2,126330614
6	O	17038	2,115775347
7	DA	14916	1,852265835
8	DO	12514	1,553985953
9	PARA	9495	1,179087162
10	EM	8880	1,102716565
11	AS	8831	1,096631765
12	SE	8025	0,996542811
13	OS	7930	0,984745741
14	COM	7438	0,923649311
15	EDUCAÇÃO	7254	0,900800228
16	COMO	6649	0,825671434
17	DAS	6245	0,775502801
18	DOS	6128	0,760973752
19	NA	5748	0,71378547
20	NO	5324	0,66113323
21	É	5275	0,65504843
22	UM	4851	0,60239619
23	ENSINO	4776	0,593082666
24	UMA	4774	0,592834353
25	CRIANÇAS	4197	0,521182597
26	NÃO	4002	0,496967524
27	POR	3772	0,468406171
28	À	3457	0,42928955
29	AO	3310	0,41103512
30	OU	2889	0,35875541
31	SER	2877	0,357265264
32	INFANTIL	2484	0,30846259
33	ESCOLA	2293	0,284744263
34	CRIANÇA	2292	0,284620076
35	SÃO	2208	0,274188995
36	SOBRE	2184	0,271208674
37	SUA	2085	0,258914858
38	ENTRE	2072	0,257300526
39	DESENVOLVIMENTO	2062	0,256058723
40	CONHECIMENTO	1995	0,247738689
41	FORMAÇÃO	1950	0,24215059
42	MAIS	1917	0,238052666
43	NAS	1912	0,237431765
44	TRABALHO	1895	0,235320702

45	CURRÍCULO	1821	0,226131409
46	SUAS	1821	0,226131409
47	ANOS	1781	0,221164212
48	NOS	1765	0,219177336
49	APRENDIZAGEM	1695	0,210484743
50	P	1637	0,203282326
51	FUNDAMENTAL	1631	0,202537239
52	PROCESSO	1583	0,19657661
53	SOCIAL	1559	0,193596303
54	ÀS	1471	0,182668477
55	TAMBÉM	1457	0,180929959
56	CONHECIMENTOS	1409	0,17496933
57	DIFERENTES	1404	0,174348429
58	SEU	1403	0,174224243
59	MÉDIO	1399	0,173727527
60	PROFESSORES	1377	0,170995578
61	ORGANIZAÇÃO	1373	0,170498848
62	AOS	1364	0,169381231
63	CONTEÚDOS	1281	0,159074321
64	ESCOLAR	1281	0,159074321
65	DOCUMENTO	1272	0,15795669
66	DEVE	1247	0,154852197
67	PROPOSTA	1239	0,153858766
68	CULTURA	1234	0,153237864
69	PELA	1234	0,153237864
70	PRÁTICAS	1233	0,153113678
71	ALUNOS	1212	0,150505915
72	PROFESSOR	1200	0,149015754
73	CURRICULARES	1198	0,148767397
74	CADA	1191	0,147898138
75	SEUS	1174	0,145787075
76	FORMA	1172	0,145538718
77	SOCIAIS	1168	0,145042002
78	ESCOLAS	1133	0,140695706
79	CURRICULAR	1128	0,140074804
80	AVALIAÇÃO	1098	0,13634941
81	ATIVIDADES	1065	0,132251486
82	MAS	1061	0,131754756
83	PODE	1045	0,12976788
84	CONSTRUÇÃO	1034	0,128401905
85	TEM	972	0,120702758
86	RELAÇÃO	954	0,118467525
87	BÁSICA	951	0,118094981
88	ASSIM	941	0,116853185
89	VIDA	889	0,110395834
90	ESPAÇO	880	0,109278217
91	TEMPO	878	0,109029859
92	PELO	875	0,108657315
93	MUNDO	858	0,10654626
94	CONCEPÇÃO	850	0,105552822

95	TODOS	850	0,105552822
96	OUTROS	849	0,105428644
97	AINDA	840	0,104311027
98	DIREITO	836	0,103814304
99	RELAÇÕES	830	0,103069231
100	PARTIR	825	0,102448329
101	ESSA	824	0,102324151
102	PROPOSTAS	816	0,101330712
103	MODO	812	0,10083399
104	MEIO	805	0,09996473
105	QUAL	804	0,099840552
106	SEJA	790	0,098102033
107	DIRETRIZES	787	0,097729497
108	PEDAGÓGICO	779	0,096736059
109	X	776	0,096363522
110	HISTÓRIA	775	0,096239336
111	DIVERSIDADE	773	0,095990978
112	DIREITOS	772	0,095866799
113	PROFISSIONAIS	767	0,095245898
114	OUTRAS	765	0,09499754
115	ELABORAÇÃO	762	0,094625004
116	PARTE	756	0,093879923
117	QUALIDADE	750	0,093134843
118	PROJETO	747	0,092762306
119	SOCIEDADE	741	0,092017226
120	NACIONAL	735	0,091272146
121	PRÁTICA	729	0,090527065
122	FORMAS	717	0,089036912
123	BEM	716	0,088912733
124	PEDAGÓGICA	713	0,088540189
125	MESMO	702	0,087174214
126	HÁ	700	0,086925857
127	LÍNGUA	694	0,086180776
128	ESSE	689	0,085559875
129	AÇÕES	687	0,085311517
130	DEVEM	687	0,085311517
131	ESPAÇOS	686	0,085187338
132	ALUNO	677	0,084069721
133	QUAIS	675	0,083821356
134	ORIENTAÇÕES	669	0,083076283
135	AÇÃO	660	0,081958666
136	SENTIDO	655	0,081337765
137	CULTURAL	645	0,080095969
138	OBJETIVOS	645	0,080095969
139	ESTÁ	635	0,078854166
140	INSTITUIÇÕES	634	0,078729987
141	ANO	629	0,078109093
142	ALÉM	628	0,077984907
143	CIÊNCIAS	628	0,077984907
144	LINGUAGEM	615	0,076370575

145	ÁREAS	608	0,075501315
146	FOI	605	0,075128771
147	EXPERIÊNCIAS	598	0,07425952
148	INFÂNCIA	597	0,074135333
149	ISSO	590	0,073266074
150	QUANDO	587	0,072893538
151	PEDAGÓGICAS	580	0,072024278
152	PROCESSOS	579	0,0719001
153	CONDIÇÕES	578	0,071775921
154	CULTURAIS	568	0,070534125
155	SECRETARIA	565	0,070161581
156	NECESSIDADES	564	0,070037402
157	ESTADO	562	0,069789045
158	JÁ	551	0,068423063
159	OUTRO	545	0,06767799
160	ÁREA	544	0,067553811
161	PELOS	544	0,067553811
162	SEM	541	0,067181267
163	PARTICIPAÇÃO	536	0,066560365
164	APENAS	535	0,066436186
165	LEI	535	0,066436186
166	PRODUÇÃO	535	0,066436186
167	QUANTO	535	0,066436186
168	ADULTOS	531	0,065939471
169	RESPEITO	529	0,065691113
170	DADOS	526	0,06531857
171	COMUNIDADE	523	0,064946033
172	NESSE	519	0,06444931
173	TER	519	0,06444931
174	SITUAÇÕES	517	0,064200953
175	TÊM	517	0,064200953
176	CUIDAR	515	0,063952595
177	LEITURA	515	0,063952595
178	PODEM	515	0,063952595
179	COMPREENSÃO	510	0,063331693
180	ASPECTOS	509	0,063207515
181	ATENDIMENTO	505	0,062710792
182	FÍSICA	504	0,062586613
183	EDUCAR	503	0,062462434
184	SUJEITOS	502	0,062338255
185	SENDO	500	0,062089898
186	MATEMÁTICA	499	0,061965715
187	Nº	498	0,061841536
188	AMBIENTE	497	0,061717357
189	LINGUAGENS	492	0,06109646
190	CONTEXTO	488	0,060599737
191	BASE	486	0,060351379
192	ESTUDANTES	484	0,060103018
193	NATUREZA	480	0,059606299
194	ETC	478	0,059357941

195	ATIVIDADE	477	0,059233762
196	SISTEMAS	477	0,059233762
197	ESCOLARES	476	0,05910958
198	REALIDADE	476	0,05910958
199	CONCEITOS	473	0,058737043
200	ESTÃO	473	0,058737043
201	POLÍTICAS	471	0,058488682
202	COMPETÊNCIAS	470	0,058364503
203	VALORES	470	0,058364503
204	EXEMPLO	467	0,057991963
205	IMPORTANTE	465	0,057743605
206	ESSAS	461	0,057246882
207	EDUCACIONAL	460	0,057122704
208	IDADE	460	0,057122704
209	MUITO	459	0,056998525
210	TODAS	459	0,056998525
211	TANTO	458	0,056874346
212	ESTUDOS	457	0,056750163
213	POIS	455	0,056501806
214	PERSPECTIVA	451	0,056005087
215	EDUCACIONAIS	449	0,055756725
216	DISCIPLINAS	447	0,055508368
217	INSTITUIÇÃO	445	0,055260006
218	PELAS	444	0,055135828
219	ACESSO	443	0,055011649
220	PAPEL	440	0,054639108
221	PRINCÍPIOS	439	0,05451493
222	TRÊS	438	0,054390751
223	DESSA	437	0,054266568
224	PROJETOS	437	0,054266568
225	NECESSIDADE	436	0,054142389
226	TEXTO	436	0,054142389
227	AUTORES	435	0,054018211
228	ESCRITA	434	0,053894032
229	TEMPOS	434	0,053894032
230	APRENDER	433	0,053769849
231	POLÍTICO	433	0,053769849
232	SABERES	433	0,053769849
233	IMPORTÂNCIA	431	0,053521492
234	QUESTÕES	431	0,053521492
235	FAMÍLIA	430	0,053397309
236	ANÁLISE	428	0,053148951
237	GRUPOS	428	0,053148951
238	VEZ	428	0,053148951
239	ELAS	427	0,053024773
240	ELA	426	0,05290059
241	JOVENS	426	0,05290059
242	TEXTOS	424	0,052652232
243	HABILIDADES	420	0,052155513
244	EIXOS	417	0,051782973

245	FAZER	417	0,051782973
246	ARTE	410	0,050913714
247	ART	405	0,050292816
248	PESQUISA	405	0,050292816
249	FAMÍLIAS	404	0,050168637
250	QUESTÃO	403	0,050044455
251	PORTANTO	402	0,049920276
252	EIXO	401	0,049796097
253	GRANDE	401	0,049796097
254	NACIONAIS	399	0,049547736
255	MATERIAIS	398	0,049423557
256	EDUCADORES	397	0,049299378
257	TEMAS	396	0,049175199
258	DOCUMENTOS	395	0,049051017
259	AUTONOMIA	393	0,048802659
260	CUIDADO	391	0,048554298
261	HUMANO	390	0,048430119
262	POLÍTICA	390	0,048430119
263	ESSES	389	0,04830594
264	MUNICIPAL	388	0,048181761
265	IDENTIDADE	384	0,047685042
266	SEREM	384	0,047685042
267	ESTUDO	383	0,047560859
268	CAMPO	380	0,047188323
269	PROFISSIONAL	380	0,047188323
270	REDE	380	0,047188323
271	ATRAVÉS	377	0,046815783
272	II	374	0,046443243
273	CONJUNTO	372	0,046194881
274	CURRÍCULOS	371	0,046070702

ANEXO E - Lista de palavras-chave do *subcorpus* 1

Número	Palavras	Frequência	%
1	DE	42178	5,237655163
2	E	33710	4,18610096
3	A	29252	3,632507324
4	O	17038	2,115775347
5	DO	12514	1,553985953
6	COM	7438	0,923649311
7	EDUCAÇÃO	7254	0,900800228
8	NA	5748	0,71378547
9	NO	5324	0,66113323
10	ENSINO	4776	0,593082666
11	CRIANÇAS	4197	0,521182597
12	POR	3772	0,468406171
13	AO	3310	0,41103512
14	É	5275	0,65504843
15	INFANTIL	2484	0,30846259
16	CRIANÇA	2292	0,284620076
17	FORMAÇÃO	1950	0,24215059
18	NÃO	4002	0,496967524
19	À	3457	0,42928955
20	MAIS	1917	0,238052666
21	TRABALHO	1895	0,235320702
22	ESCOLA	2293	0,284744263
23	CURRÍCULO	1821	0,226131409
24	APRENDIZAGEM	1695	0,210484743
25	AOS	1364	0,169381231
26	CONHECIMENTO	1995	0,247738689
27	ORGANIZAÇÃO	1373	0,170498848
28	FUNDAMENTAL	1631	0,202537239
29	CONTEÚDOS	1281	0,159074321
30	DESENVOLVIMENTO	2062	0,256058723
31	ÀS	1471	0,182668477
32	CONHECIMENTOS	1409	0,17496933
33	PRÁTICAS	1233	0,153113678
34	CURRICULARES	1198	0,148767397
35	ESCOLAR	1281	0,159074321
36	PROFESSORES	1377	0,170995578
37	SÃO	2208	0,274188995
38	DAS	6245	0,775502801
39	CURRICULAR	1128	0,140074804
40	AVALIAÇÃO	1098	0,13634941
41	SER	2877	0,357265264
42	TEM	972	0,120702758
43	CONSTRUÇÃO	1034	0,128401905
44	ESCOLAS	1133	0,140695706



45	ALUNOS	1212	0,150505915
46	CULTURA	1234	0,153237864
47	BÁSICA	951	0,118094981
48	MÉDIO	1399	0,173727527
49	PROFESSOR	1200	0,149015754
50	OUTROS	849	0,105428644
51	CONCEPÇÃO	850	0,105552822
52	TAMBÉM	1457	0,180929959
53	SOCIAIS	1168	0,145042002
54	DA	14916	1,852265835
55	RELAÇÕES	830	0,103069231
56	RELAÇÃO	954	0,118467525
57	DIFERENTES	1404	0,174348429
58	PEDAGÓGICO	779	0,096736059
59	DIREITOS	772	0,095866799
60	HISTÓRIA	775	0,096239336
61	SOCIAL	1559	0,193596303
62	ELABORAÇÃO	762	0,094625004
63	PROPOSTA	1239	0,153858766
64	PEDAGÓGICA	713	0,088540189
65	BEM	716	0,088912733
66	PROCESSO	1583	0,19657661
67	DIVERSIDADE	773	0,095990978
68	PRÁTICA	729	0,090527065
69	P	1637	0,203282326
70	ORIENTAÇÕES	669	0,083076283
71	LÍNGUA	694	0,086180776
72	INSTITUIÇÕES	634	0,078729987
73	CIÊNCIAS	628	0,077984907
74	DIRETRIZES	787	0,097729497
75	EXPERIÊNCIAS	598	0,07425952
76	INFÂNCIA	597	0,074135333
77	ATIVIDADES	1065	0,132251486
78	PEDAGÓGICAS	580	0,072024278
79	PROPOSTAS	816	0,101330712
80	ESPAÇOS	686	0,085187338
81	ESPAÇO	880	0,109278217
82	PARTICIPAÇÃO	536	0,066560365
83	PROFISSIONAIS	767	0,095245898
84	AÇÕES	687	0,085311517
85	ÁREAS	608	0,075501315
86	HÁ	700	0,086925857
87	COMPREENSÃO	510	0,063331693
88	DOCUMENTO	1272	0,15795669
89	PRODUÇÃO	535	0,066436186
90	SITUAÇÕES	517	0,064200953
91	ALUNO	677	0,084069721
92	Nº	498	0,061841536
93	CONDIÇÕES	578	0,071775921
94	POLÍTICAS	471	0,058488682

95	CULTURAL	645	0,080095969
96	COMPETÊNCIAS	470	0,058364503
97	MATEMÁTICA	499	0,061965715
98	TANTO	458	0,056874346
99	EDUCAR	503	0,062462434
100	CULTURAIS	568	0,070534125
101	SECRETARIA	565	0,070161581
102	INSTITUIÇÃO	445	0,055260006
103	FÍSICA	504	0,062586613
104	SABERES	433	0,053769849
105	POLÍTICO	433	0,053769849
106	PRINCÍPIOS	439	0,05451493
107	AÇÃO	660	0,081958666
108	LINGUAGENS	492	0,06109646
109	DOS	6128	0,760973752
110	ALÉM	628	0,077984907
111	OBJETIVOS	645	0,080095969
112	APRENDER	433	0,053769849
113	FAZER	417	0,051782973
114	EDUCACIONAL	460	0,057122704
115	FAMÍLIA	430	0,053397309
116	COMO	6649	0,825671434
117	ANOS	1781	0,221164212
118	IMPORTÂNCIA	431	0,053521492
119	ANÁLISE	428	0,053148951
120	ESCOLARES	476	0,05910958
121	TÊM	517	0,064200953
122	FAMÍLIAS	404	0,050168637
123	QUESTÕES	431	0,053521492
124	DISCIPLINAS	447	0,055508368
125	EDUCACIONAIS	449	0,055756725
126	EDUCADORES	397	0,049299378
127	CUIDAR	515	0,063952595
128	EIXOS	417	0,051782973
129	CURRÍCULOS	371	0,046070702
130	AS	8831	1,096631765
131	POLÍTICA	390	0,048430119
132	FORAM	371	0,046070702
133	SUJEITOS	502	0,062338255
134	HABILIDADES	420	0,052155513
135	ESTUDANTES	484	0,060103018
136	ADULTOS	531	0,065939471
137	FORMAS	717	0,089036912
138	LDB	331	0,041103512
139	MAIOR	332	0,041227691
140	CONCEPÇÕES	327	0,040606793
141	PERSPECTIVA	451	0,056005087
142	CONCEITOS	473	0,058737043
143	PROCESSOS	579	0,0719001
144	TENDO	331	0,041103512

145	AUTORES	435	0,054018211
146	SAÚDE	325	0,040358432
147	COTIDIANO	368	0,045698162
148	REFLEXÃO	316	0,039240815
149	VALORIZAÇÃO	314	0,038992453
150	SUAS	1821	0,226131409
151	SI	314	0,038992453
152	CONTEXTO	488	0,060599737
153	APRENDIZAGENS	305	0,037874836
154	CIDADANIA	364	0,045201443
155	TODO	306	0,037999015
156	AUTONOMIA	393	0,048802659
157	ELE	303	0,037626479
158	LINGUAGEM	615	0,076370575
159	ARTICULAÇÃO	298	0,037005577
160	SALA	300	0,037253939
161	INTERAÇÃO	333	0,04135187
162	CRECHE	310	0,038495734
163	EXPERIÊNCIA	319	0,039613355
164	CNE	289	0,03588796
165	EIXO	401	0,049796097
166	NAS	1912	0,237431765
167	TEMAS	396	0,049175199
168	QUALIDADE	750	0,093134843