

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Maria do Carmo de Moura Silva Soares

**O DISCURSO DA BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES
PÚBLICAS DE PERNAMBUCO NO CENÁRIO DE GLOBALIZAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

João Pessoa - PB

2010

Maria do Carmo de Moura Silva Soares

**O DISCURSO DA BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES
PÚBLICAS DE PERNAMBUCO NO CENÁRIO DE GLOBALIZAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Dias
Fernandes

João Pessoa – PB

2010

S676d Soares, Maria do Carmo de Moura Silva.
O discurso da base curricular comum para as
redes públicas de Pernambuco no cenário de
globalização contemporânea / Maria do Carmo de
Moura Silva Soares.-- João Pessoa, 2010.
139f.

Orientadora: Ângela Maria Dias Fernandes
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Política curricular - escolas
públicas - Pernambuco. 3. Discurso. 4. Globalização.

MARIA DO CARMO DE MOURA SILVA SOARES

**O DISCURSO DA BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES
PÚBLICAS DE PERNAMBUCO NO CENÁRIO DE GLOBALIZAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação, no
programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Aprovada em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Dias Fernandes - UFPB
Orientadora

Prof^a. Dr. Erenildo João Carlos - UFPB

Prof^a. Dr^a. Rosângela Tenório de Carvalho - UFPE

Às minhas filhas Laryssa Vitória e Letícia Maria, razões maiores da minha vida; ao meu esposo Marcio, companheiro incansável de todas as horas e incentivador incondicional nesta minha trajetória árdua e gratificante em busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao ser supremo, fonte maior de inspiração, do qual emana toda a minha determinação e coragem para enfrentar e vencer os desafios que a vida impõe.

À minha querida mãe, pelo exemplo de vida e pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu querido pai que, mesmo depois de sua partida, deixou viva entre nós sua mensagem de incentivo e de dedicação.

Aos meus irmãos, em especial às minhas irmãs, pela alegria contagiante que transmitiram mesmo nos momentos de angústias e incertezas.

À minha orientadora Prof. Dr^a. Ângela Fernandes, pela confiança e pela coragem em compartilhar comigo o desafio deste trabalho.

Aos professores do Mestrado, em especial ao Prof. Erenildo João Carlos pelas contribuições de sua disciplina para esta pesquisa.

À professora Dr^a. Rosângela Carvalho pelas observações e sugestões apresentadas no ensejo da qualificação.

Aos colegas do Mestrado, com os quais tive a oportunidade de construir novas amizades e de partilhar conhecimentos.

Aos amigos e familiares que se fizeram presentes em tantos momentos da história de minha vida e mais ainda neste momento.

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira.

Jorge Larrossa

RESUMO

A presente dissertação consiste em uma análise da política curricular de Pernambuco no cenário de globalização contemporânea. Trata-se de uma investigação qualitativa com uma abordagem descritiva e exploratória que incidiu sobre o documento oficial denominado de Base Curricular Comum de Pernambuco – BCC-PE (2008). Este documento foi elaborado com o propósito de unificar o currículo das redes públicas – estadual e municipais – em torno de uma matriz comum. Como ferramenta metodológica de investigação foi utilizada a análise do discurso baseada em Michel Foucault, perspectiva que possibilita o engajamento na luta por um espaço possível de questionamento das relações de poder e de mudança dos regimes de verdade que produzem realidades e subjetividades. A pesquisa fundamentou-se, teoricamente, na concepção de currículo como política cultural, pois se compreende que as políticas curriculares são produzidas no âmbito de negociações, envolvendo disputas por significações culturais e discursivas com a participação dos diversos sujeitos e campos sociais. Nesta perspectiva, foram consideradas as contribuições dos estudos culturais, bem como os conceitos de recontextualização e hibridação. A análise da Base Curricular Comum de Pernambuco (2008) deixa evidenciado que, em meio à interdiscursividade, emerge um híbrido discursivo no qual se identifica a prevalência do discurso da performatividade e da cultura comum. Estes discursos, de forma recontextualizada, trazem as marcas dos discursos das organizações internacionais, tais como a OCDE, que no contexto de globalização contemporânea consegue, através de uma diversidade de estratégias, disseminar um novo modelo de gestão pública que vem atuando como regime de verdade e se refletindo na política de currículo oficial de Pernambuco.

Palavras-chave: Política curricular. Discurso. Globalização. Cultura. Performatividade.

RESUMEN

Esta tesis es un análisis de la política curricular de Pernambuco en el contexto de la globalización contemporánea. Se trata de una investigación cualitativa con un enfoque descriptivo y exploratorio, que se centró en el documento oficial que se llama Base Curricular Común de Pernambuco - BCC-PE (2008). Este documento fue preparado con el propósito de unificar el currículo de las redes públicas - estatal y municipal - en torno a una matriz común. Como una herramienta metodológica para la investigación se utilizó el análisis del discurso sobre la base de Michel Foucault, una perspectiva que permite la participación en la lucha por un espacio de posible cuestionamiento de las relaciones de poder y el cambio de regímenes de verdad que producen realidades y subjetividades. La investigación se fundamenta teóricamente en el concepto de currículo como política cultural, ya que se entiende que las políticas curriculares son realizados en las negociaciones las controversias relacionadas con significados culturales y los discursos con la participación de diversos temas y ámbitos sociales. En esta perspectiva, consideramos las aportaciones de los estudios culturales, así como los conceptos de recontextualización y la hibridación. Análisis de la Base Curricular Común de Pernambuco - BCC-PE (2008) pone de manifiesto que, en medio de interdiscursividad, emerge un discurso híbrido en el que se identifica la prevalencia del discurso de la performatividad y de la cultura común. Estos discursos, por la recontextualización, llevan las marcas de los discursos de organizaciones internacionales como la OCDE, que en el contexto de la globalización contemporánea puede a través de una variedad de estrategias difundir un nuevo modelo de gestión pública que ha sido visto como un régimen de verdad en la política el currículo oficial de Pernambuco.

Palabras clave: Política curricular. Discurso. Globalización. Cultura. Performatividad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUPE – Associação Municipalista de Pernambuco
BCC-PE – Base Curricular Comum para as redes públicas de PE
BDE – Bônus de Desenvolvimento da Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPE – Constituição do Estado de PE
CERI – Centre for Educational Research and Innovation
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Projeto Indicators of Educational Systems
LDBEN – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MARF – Ministério de Administração e Reforma do Estado
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OBJETO DE ESTUDO, PROBLEMÁTICA INVESTIGADA, QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS	11
1.2 A SISTEMÁTICA DE TRABALHO	14
2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	20
2.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: REFLETINDO E DISSEMINANDO CULTURA(S)	20
2.2 O CAMPO POLÍTICO E O CULTURAL: UMA DINÂMICA INSEPARÁVEL	24
2.3 A POLÍTICA CURRICULAR COMO DISCURSO E COMO TEXTO: O REAL COMO “VERDADE” PRODUZIDA DISCURSIVAMENTE	30
2.4 ESPECIFICIDADES DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA	39
3. PERCORRENDO OS ESPAÇOS CORRELATIVO E COLATERAL DO DISCURSO DA BCC-PE	47
3.1 AS ORIGENS E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BCC – PE	47
3.2 A BCC – PE E A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO	55
3.3 A BCC – PE E O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS	64
3.4 A BCC – PE E AS TECNOLOGIAS POLÍTICAS DO NOVO MODELO DE GESTÃO PÚBLICA	69
3.5 DISCURSOS HEGEMÔNICOS NO HÍBRIDO DISCURSIVO DA BCC-PE	76
3.5.1 O discurso da cultura comum	78
3.5.2 O discurso da performatividade	82
4. PERCORRENDO O ESPAÇO COMPLEMENTAR AO DISCURSO DA BCC – PE.....	86
4.1 A CULTURA DA MODERNIDADE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	86
4.2 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO NO CENÁRIO DE GLOBALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA	94
4.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E AS NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL	102
4.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

1.1 OBJETO DE ESTUDO, PROBLEMÁTICA INVESTIGADA, QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS.

Como destacam diversos autores, o currículo tem assumido posição de centralidade nas políticas educacionais engendradas no mundo globalizado e, mesmo não se constituindo na totalidade de uma reforma educacional, tem se tornado o fio condutor capaz de potencializar e empreender reformas muito mais amplas que vão além da dimensão escolar. Compreende-se, pois, que em um documento curricular oficial está o registro das intenções governamentais e as marcas do projeto político-social a ser articulado em um governo.

De acordo com Lopes (2002), embora se saiba que há, por um lado, ações de resistência no âmbito escolar por parte dos professores e que, por outro, existem muitos professores que não se interessam e nem tomam conhecimento da política curricular vigente, não se pode desconsiderar “o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano escolar”, pois menosprezá-lo

significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. (LOPES, 2002).

Portanto, considerando o poder do currículo oficial no âmbito das reformas educacionais e sabendo que a produção da política curricular se dá na inter-relação dos vários contextos e sujeitos, emerge a ideia de pesquisar a política curricular de PE, que se manifesta concretamente no documento denominado de Base Curricular Comum de PE – BCC-PE (2008).

A primeira versão do documento da BCC – PE foi apresentada aos professores da rede pública do Estado em 2006 com o propósito de unificar o currículo das redes oficiais de ensino em torno de uma matriz curricular comum. A BCC de PE, elaborada mediante a parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), teve sua produção iniciada na gestão do então governador do estado de PE Jarbas Vasconcelos e, depois de revisões, foi apresentada oficialmente aos docentes em 2008, na gestão posterior do governador Eduardo Campos, com o objetivo de

orientar o trabalho dos sistemas públicos educacionais, bem como de direcionar a formação e a atuação dos profissionais das Redes Estadual e Municipais de Ensino de PE em torno de uma matriz comum.

Com a oficialização da Base Curricular Comum de PE – BCC-PE como parâmetro para o direcionamento do currículo das redes públicas de ensino de PE em 2008 e com as perspectivas projetadas no referido documento, os profissionais da educação básica são convocados a adequarem-se, a ajustarem-se ao modelo apresentado. O documento da BCC-PÊ (2008) expõe um emaranhado de concepções que desencadeia uma série de inquietações e questionamentos quanto ao que é enunciado no discurso desta política curricular e quanto às implicações da implantação da mesma para o processo educacional e social como um todo.

Assim, surge o desejo de analisar o que está posto no discurso da BCC-PE (2008) no sentido de identificar as redes enunciativas que definem o discurso e, parafraseando Foucault (2000, p. 148), que fazem com que as coisas ditas não tenham surgido historicamente somente mediante as leis do pensamento, ou em consequência de circunstâncias, mas que aparecem em decorrência de um jogo de relações imbricadas no nível do discurso, sendo nesta perspectiva que assumimos o desafio da presente pesquisa.

Ao longo da história da educação brasileira, algumas políticas baseadas nas diversas tendências político-pedagógico surgiram no território do currículo escolar. Estas, produzidas e assumidas em meio a uma complexa rede de embates e negociações envolvem múltiplas instituições e dinâmicas sociais. No entanto, nesse processo de produção das políticas, por vezes, certas vozes são enfatizadas, outras não são ouvidas ou ainda são silenciadas, através de estratégias de poder que buscam posicionar os sujeitos em determinados lugares segundo o poder hegemônico.

Desse modo, há que se visibilizar como as relações de poder articulam-se no processo de elaboração e de implantação das políticas curriculares engendradas, a fim de identificar as inter-relações entre essas políticas e o ordenamento sócio-político e cultural vigente, na tentativa de desvelar os posicionamentos definidos nos discursos e no processo de elaboração da BCC-PE (2008).

Nessa perspectiva, vislumbramos a necessidade e a importância de se investigar o discurso que perpassa na referida política curricular, buscando identificar os conceitos articulados e enunciados no mesmo, a fim de que se

percebam os posicionamentos que estão sendo definidos para os sujeitos do processo educacional. Para tanto, faz-se necessário a realização de uma análise sistemática do discurso da BCC-PE (2008), compreendendo que este é resultado de diálogos e de embates estabelecidos entre discursos diversos, os quais atravessam o processo de produção e permeiam a política curricular implementada.

Na presente pesquisa, analisaremos a política de currículo vigente em PE, tomando como objeto empírico o documento da Base Curricular Comum para as redes públicas do Estado de PE e como objeto teórico os enunciados postos no discurso curricular oficial, com foco nas concepções engendradas na tessitura do referido discurso. Ou seja, a política curricular será tomada para investigação em uma perspectiva de texto e de discurso.

Para esse estudo, foram elencadas como questões norteadoras de investigação as seguintes indagações: Que conceitos sociopolíticos e pedagógicos estão sendo articulados e norteiam o discurso da Base Curricular Comum? Como se deu o processo curricular no cenário sociopolítico vigente?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o discurso da Base Curricular Comum para as redes públicas da Educação Básica do Estado de Pernambuco, na perspectiva de identificar conceitos, categorias e ideias que são enunciados e definem certos discursos hegemônicos no referido documento.

Para atender a esse fim, delineamos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a concepção de currículo em uma perspectiva política e cultural; discutir sobre a política curricular na perspectiva de discurso e de texto; descrever as especificidades da análise do discurso foucaultiana; investigar a memória discursiva e os regimes de verdade enunciados na Base Curricular Comum de PE; perceber as políticas curriculares no âmbito do cenário de globalização contemporâneo.

A presente pesquisa incide, pois, sobre os processos políticos e pedagógicos que direcionam o discurso curricular, visualizando o currículo no atual cenário sociopolítico e cultural, problematizando o que é enunciado na Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de PE na busca por identificar os regimes de verdade imbricados, a partir da análise de certas concepções articuladas, as quais definem os discursos hegemônicos que constituem o referido documento.

A importância de uma pesquisa sobre a Base Curricular Comum de PE torna-se explícita, ao se pensar sobre a vasta abrangência deste documento atuando como parâmetro de referência para as duas redes públicas oficiais de ensino de PE

– estadual e municipais. Além disso, ao buscar outros trabalhos que tratassem da temática em discussão nesta pesquisa, não foram encontrados registros de estudos específicos semelhantes ou correlacionados ao documento da Base Curricular Comum de PE (2008).

Diante de tais constatações, compreendemos que a presente pesquisa possa contribuir de forma significativa para reflexões no campo dos estudos curriculares contemporâneos.

1.2 SISTEMÁTICA DE TRABALHO

Considerando-se a natureza abrangente e multidimensional do objeto de estudo, a presente pesquisa apresenta-se com um caráter qualitativo, por se preocupar com um nível da realidade que não pode ser quantificado, haja vista o universo de significados, de representações, motivações, crenças, valores e atitudes envolvidos, bem como a busca de uma compreensão aprofundada do tema em questão. (MINAYO, 1998).

A escassez de estudos sobre a política curricular vigente em PE imprime à pesquisa um caráter descritivo e exploratório. Trata-se de um estudo com uma abordagem bibliográfica e documental, tendo como principal fonte de análise o documento da Base Curricular Comum de PE (2008), que consiste em um documento de primeira mão, por não ter o mesmo recebido, até então, um tratamento analítico aprofundado.

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p.185), o estudo bibliográfico permite estar em contato com toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, não para repetir o que já foi dito, escrito e publicado sobre o mesmo, mas no sentido de propiciar o exame do “tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Já a análise documental, como indica Ludke e André (2010, p. 38), pode se constituir numa valiosa técnica, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A Base Curricular Comum de PE (2008) está composta nesse momento por dois documentos referentes aos componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática. Estes foram estruturados em dois segmentos. Na primeira parte do texto, tem-se um segmento de caráter introdutório contendo, respectivamente, a

apresentação, a introdução, os pressupostos teóricos e metodológicos, os fundamentos e bases legais, os eixos metodológicos mobilizadores dos saberes, as concepções de ensino e de aprendizagem e reflexões sobre o projeto político-pedagógico da escola.

No segundo segmento de cada documento, encontram-se questões específicas relacionadas aos princípios orientadores do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, reflexões sobre o processo de desenvolvimento das competências e saberes dos respectivos componentes curriculares e, finalmente, é apresentada uma relação de competências pretendidas para cada uma das referidas áreas do conhecimento contempladas na BCC – PE (2008).

Para realização do desafio desta investigação, considerando-se a delimitação do objeto e os objetivos desta pesquisa, debruçar-nos-emos mais especificamente sobre o que está posto no primeiro segmento do texto que se encontra, simultaneamente, nos documentos de Língua Portuguesa e Matemática. Este aborda sobre a política curricular projetada, trazendo as orientações políticas e pedagógicas que embasam o projeto curricular.

Igualmente, vale salientar que mesmo sendo a Base Curricular Comum um documento oficial direcionado para a Educação Básica das redes públicas municipais e estadual de PE, nesta pesquisa delimitaremos o foco da investigação da BCC – PE (2008) ao âmbito das articulações discursivas tomando como referência o universo da rede pública estadual de PE.

Como caminho metodológico, escolhemos por enveredar pela análise do discurso e para realizar tal investigação partiremos do documento curricular oficial vigente para a educação básica de PE e durante o processo, de acordo com as direções apontadas pelo mesmo, buscaremos outros textos que com este estabelecem interconexões e que constituem o arquivo, a memória discursiva que veio a definir o atual discurso político-curricular.

De acordo com Foucault (2000, p. 148), o arquivo consiste no

que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias (...) mas que tenham aparecido graças a um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo.

Ainda segundo Foucault (2000, pp. 149-150), o arquivo é a “lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos

singulares” definindo num dado período e numa dada sociedade os limites e as formas do dizível, da conservação, da memória; “é o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”.

Nessa perspectiva, o ponto de partida para a análise os enunciados contidos no texto da Base Curricular Comum de PE – BCC/PE (2008) e, por conseguinte, eventualmente serão realizadas articulações com outros textos a fim de que seja identificada a rede de enunciados que define as condições e possibilidades do atual discurso político-curricular do estado de PE, com o intuito de identificar os regimes de verdade, isto é, as verdades criadas, produzidas e instituídas pelo discurso em análise.

Como afirma Costa (1995, p. 142),

a identificação dos regimes de verdade implica em uma posição dinâmica na história. Enquanto o sujeito é falado pela linguagem ele se encontra numa posição estática; quando ele reconhece sua posição na trama discursiva ele é capaz de reconhecer o modo pelo qual ele é falado na linguagem, o que corresponde a uma posição dinâmica, anunciando uma posição dinâmica, anunciando a possibilidade de movimento do ator. Se o movimento vai realmente ocorrer e em que direção, isso não podemos (e talvez não devamos) saber. Assim não há nenhum determinismo, mas se instaura uma possibilidade.

Analisar o discurso curricular nessa perspectiva implica, pois, em engajar-se na luta por um espaço possível de questionamento das relações de poder e de mudança dos regimes de verdade em que estamos inseridos e que fazem com que certas “vontades de verdade” sejam tomadas como “verdades”.

Para Veiga-Neto (1995, p. 36), a vontade de verdade não significa o amor à verdade, mas quer dizer o empreendimento da busca de legitimidade, mediante um sistema de exclusão em que se define “o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro do que não é”.

Questionar as relações de poder e os regimes de verdade através da análise do discurso implica, pois, em desconstruir a construção discursiva para reconstruir seu percurso, desvelar as redes de enunciados articuladas e, mediante a análise de documentos, estabelecer relações e correlações, identificar os conceitos e a luta por estabelecer significações culturais. No presente estudo, este processo de desconstrução e reconstrução possibilita acompanhar a natureza das mudanças

curriculares e compreender a proveniência e o desenvolvimento de determinadas categorias que hoje aparecem, muitas vezes, de forma recontextualizada.

A proposta de analisar a política curricular enquanto discurso é justificada ao se considerar a premissa de que os textos e os documentos oficiais não consistem apenas em um conjunto de palavras e frases organizadas, desprovidas de implicações políticas, mas que estes em inter-relação constituem discursos imbricados e resultantes de relações de poder.

Compreende-se, portanto, que o discurso curricular expresso no documento oficial tem por objetivo posicionar os sujeitos e, como está posto no enunciado da BCC – PE (2008, p. 10), busca “contribuir e orientar os sistemas de ensino na formação e atuação dos profissionais da Educação Básica”. Desse modo, o documento estabelece, mediante o discurso, as coordenadas no sentido de definir o posicionamento dos sujeitos da educação no âmbito do contexto educacional e social.

Percebe-se, assim, que o discurso curricular consiste em um espaço onde estão imbricadas relações de poder/saber, no qual são engendradas técnicas de controle de subjetividades para atender a interesses determinados, pois em um jogo político incessante, seleciona-se um conhecimento e se interdita outro, privilegia-se uma subjetividade e se silencia outra.

Nesse processo, as regras, padrões, valores, prioridades e disposições são elementos ativos na formação dos sujeitos, constituindo-se em técnicas articuladas pelos discursos para o governo do indivíduo. Tais elementos, construídos discursivamente e disseminados nas políticas educacionais, produzem efeitos de verdade que são assumidos como naturais ou normais pelos sujeitos envolvidos no processo educativo institucional. Inclui-se nesse processo tanto aqueles que formulam a política, quanto os que as põem em prática; ou seja, desde a elaboração até a execução da política, os sujeitos, a partir da posição que ocupam, impregnam e são impregnados por um discurso resultante de uma rede interdiscursiva da qual fazem parte e que constituem o discurso político e pedagógico educacional.

Além das marcas política e pedagógica, torna-se possível identificar no discurso curricular oficial fundamentos legais que norteiam a produção do mesmo. Isto é, as marcas do imperativo das normas, características da ordem discursiva jurídica, fazem-se presentes na definição dos enunciados do discurso curricular.

De acordo com Lopes (2006), nesse emaranhado das redes interdiscursivas produtoras do discurso curricular, vale salientar a importância das comunidades epistêmicas que fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos discursivos. Segundo a autora, as comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder.

Nessa perspectiva, torna-se interessante compreender que os regimes de verdade postos no discurso curricular também são compartilhados com comunidades epistêmicas que se envolvem direta ou indiretamente no processo de produção da política curricular.

Enveredando pelo caminho específico das coisas ditas e escritas, percebe-se que o enunciado da política curricular é produzido na complexidade das inter-relações enunciativas que ocorrem no âmbito das diversas ordens discursivas, com a participação decisiva das comunidades epistêmicas. Fica nítido, pois, o poder enunciativo do discurso político, jurídico e pedagógico na produção e constituição do discurso curricular. Sendo assim, para a sistematização da análise discursiva da política curricular de PE, torna-se importante buscar textos e documentos que compõem constituem a memória discursiva da política curricular analisada que Foucault (2000) chama de “arquivo”.

Os documentos e textos relacionados ao objeto de estudo, sejam eles atuais, anteriores ou posteriores, serão investigados seguindo a direção apontada pelos enunciados que vão surgindo, a fim de percorrer seus caminhos em sua dispersão e descontinuidade, tendo em vista perceber sua regularidade. Nesse processo, as construções linguísticas precisam ser mapeadas conceitualmente, porque descrevem mudanças na forma como os objetos da vida social são discursivamente construídos.

A preocupação central da presente pesquisa consiste, pois, em identificar os conceitos, as categorias e as ideias, articuladas pelo discurso curricular, a fim de compreender o processo de definição e elaboração desse discurso, considerando que este não é apenas definido, mas também define as práticas e as ações dos sujeitos da educação. Em outras palavras, a análise proposta será engendrada sobre o discurso, sem perder de vista que esses discursos não apenas são

constituídos por sujeitos, mas que também constituem subjetividades. Ou seja, o discurso é considerado produto e produtor de sujeitos que, por sua vez, constituem as identidades sociais e a sociedade.

A análise será engendrada a partir da compreensão de que o currículo consiste em um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (SILVA e MOREIRA, 1995, p. 28).

Portanto, a partir dos materiais existentes, isto é, dos enunciados postos, a investigação será realizada na perspectiva de desvelar como o discurso curricular foi tecido, bem como de que forma este interfere na tessitura do que somos, enquanto sujeitos. Ou melhor, ir além, compreendendo que podemos nos tornar diferentes do que somos, bem como possibilitar ao outro ser diferente do que é mediante o desvelar dos enunciados e da análise do discurso curricular empreendida, acreditando que onde há poder, há resistência; onde há discurso, há a possibilidade do discurso da resistência e da transgressão.

Para realizar a presente pesquisa tomaremos por base e enfatizaremos as concepções de currículo apresentadas por Marise Vorraber Costa (1999, 1996, 2005) e Alice Casimiro Lopes (2002, 2004a, 2004b, 2005, 2006); as concepções de políticas educacionais, de Stephen Ball (1994, 1998, 1999, 2001, 2002, 2004) e de Antônio Teodoro (2003); os conceitos de análise discursiva e de poder de Michel Foucault (2000, 2007, 2008); bem como o conceito de Basil Bernstein (1996) sobre recontextualização, além de considerar as contribuições dos estudos culturais enfatizando Stuart Hall (1997, 2006), Garcia Canclini (2008) e Boaventura de Sousa Santos (2002, 2003a, 2003b, 2008).

2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: REFLETINDO E DISSEMINANDO CULTURA(S)

Embora os educadores sempre estivessem envolvidos com o currículo, o termo *curriculum*, como é compreendido hoje, para designar um campo especializado de estudos somente veio a ser utilizado recentemente, sob a influência da literatura educacional americana, mais precisamente em 1918 com o livro “curriculum” de Bobbitt. (SILVA, T. T., 2009).

Na referida obra, o currículo é concebido como especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, inspirada teoricamente nos princípios da administração científica propostos por Frederick Taylor. Nessa perspectiva, as finalidades da educação são definidas pelas exigências profissionais da vida adulta e o currículo é reduzido a uma questão de organização técnica e burocrática.

Tal modelo de currículo preconizado por Bobbitt (1918) consolida-se definitivamente com a obra de Ralph Tyler (1949) na qual é estabelecido um paradigma em que o currículo é organizado em torno de três eixos, a saber: objetivos, ensino e instrução e avaliação. Este modelo veio a influenciar vários países, inclusive o Brasil.

Dewey (1908), anteriormente a Bobbitt (1918), liderava uma corrente de pensamento mais progressista. Trazia em sua obra (1936) uma preocupação bem maior com a construção da democracia do que com o funcionamento econômico. No entanto, tal discurso não repercutiu com tanta força no campo dos estudos curriculares, quanto o pensamento de Bobbitt haja vista que este parecia atender ao propósito de permitir à educação tornar-se científica.

Tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbit e Tyler, quanto os mais progressistas de base psicológica, como o de Dewey, emergiram no início do século XX, como uma reação ao currículo clássico, humanista, herdeiro das chamadas artes liberais da antiguidade Clássica, que se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento na forma do *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Neste

modelo, os estudantes eram expostos às melhores realizações e aos mais altos ideais do espírito humano, mediante o estudo das obras literárias e artísticas clássicas, com o objetivo de formar um homem que encarnasse tais modelos ideais.

A década de 60 é marcada por intensos movimentos sociais e culturais e é nesse cenário que surgem, simultaneamente em vários locais, as perspectivas teóricas críticas em contraposição ao pensamento e a estrutura educacional tradicionais, cuja preocupação restringia-se às atividades técnicas relacionadas ao como fazer o currículo.

Em contraste com a teoria curricular tradicional de ajuste, aceitação e adaptação social, as teorias críticas desconfiam do *status quo* e responsabilizam-no pelas desigualdades e injustiças sociais, questionando-o para transformar. Na concepção crítica, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. Percebe-se, pois, que o desenvolvimento das teorias críticas sobre currículo esteve ligado a uma teoria social crítica mais ampla, em contraposição ao empirismo e ao pragmatismo vulgar das perspectivas tradicionais. (SILVA, T. T., 2009).

Pode-se perceber, então, que historicamente a concepção de currículo sofreu e vem sofrendo modificações no percurso e na rede das relações socioculturais. Neste percurso, o currículo já foi concebido como “grade”, programa, elenco de conteúdos a ser ensinado, conjunto de disciplinas e matérias, em uma perspectiva técnico-linear estática, pretendendo-se desvinculado do contexto sócio-histórico-cultural. E na expressão “grade” curricular fica nítida a ideia de aprisionamento estabelecido pelo sistema educacional, como uma norma imposta de forma verticalizada e prescritiva para ser seguida pelos professores nas instituições escolares.

Assumindo-se uma postura crítica, compreende-se que não se pode pensar em currículo de uma forma ingênua, desvinculada das relações de poder que perpassam nas relações sociais, nem tampouco como uma imposição oficial.

Como afirma Costa (1999, pp. 37-38), o currículo consiste em “um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, sendo a escola e o currículo territórios de produção, circulação e consolidação de significados”. O currículo pode ser definido, então, como a configuração do conjunto de ações pedagógicas, fundamentadas em princípios e concepções culturais de

mundo, de ser humano, de educação os quais se desenvolvem no âmbito da escola, mas também fora dela.

Visto dessa forma, o currículo tanto é produto cultural, como produtor e disseminador de cultura(s), o qual mediante o discurso imprime cosmovisão, posiciona sujeitos e afirma/nega identidades. Compreende-se, portanto, que através do currículo e a partir de um conjunto de significações culturais define-se o sujeito que se quer formar, considerando-se um modelo social consolidado ou projetado.

Desse modo, a cada modelo de ser humano e de sociedade define-se um tipo de conhecimento e um tipo de currículo. O conhecimento que constitui o currículo está, inevitavelmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2009, T. T., p. 15) e, ampliando, naquilo que buscamos ser.

Sendo assim, além da questão de identidade, está implicada também no currículo a questão do poder, haja vista que a ação de selecionar um tipo de conhecimento, de privilegiar identidades ou subjetividades entre as múltiplas possibilidades envolve operações de poder. No entanto, em uma perspectiva político-cultural, o poder surge como categoria central, mas não como algo nefasto, repressivo, localizado em único ponto e sustentado por instituições e tecnologias. O poder, como na visão foucaultiana, é concebido como algo disseminado, circulante, capilar e também produtivo em um jogo de correlações de forças.

Portanto, o campo curricular não é um campo de lutas estritamente epistemológico, mas se trata também de um campo social em que estão imbricados tanto aspectos epistemológicos, como aspectos políticos e culturais.

Nessa perspectiva, o currículo é o lugar onde ativamente são criados significados sociais que não se situam apenas no nível da consciência pessoal ou individual, mas que estão intimamente ligados a relações sociais de poder em um embate contínuo que implica em imposição, mas também em contestação e resistência. E os discursos curriculares operam no centro deste “território contestado”. (SILVA, T. T., 2009).

É nessa perspectiva de currículo escolar como terreno privilegiado da política cultural que propomos a análise da política curricular de PE expressa na Base Curricular Comum (2008) para as redes públicas do Estado.

De acordo com Costa (2005, p. 139), a expressão política cultural abarca as estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder, as quais

envolvem a produção de identidades e subjetividades que circulam nas arenas políticas das formas sociais em que as pessoas se movem.

Como uma arena de política cultural, o currículo produz, faz circular e consolida significados, tornando-se um dos mecanismos produtores de identidades e de subjetividades, mediante um universo de representações inscritas em um contexto sociocultural.

Quem detém o poder discursivo é quem impõe ao mundo suas representações e o universo simbólico de sua cultura particular. Isto se torna visível quando identificamos a imposição da cultura europeia ao mundo ocidental, em uma perspectiva antropocêntrica, falocêntrica e etnocêntrica na forma de uma metanarrativa “inquestionável” e “inabalável”. Mediante um processo de globalização hegemônica, o universo simbólico da tradição cultural europeia foi visto, dito e assumido como a “cultura verdadeira” capaz de conduzir o mundo à civilização e ao progresso. Tais regimes de verdade conseguiram definir o posicionamento de sujeitos e de grupos até os momentos atuais.

Compreendendo que a concepção de cultura é ampla e complexa, Costa (1999, p. 40), apoiando-se em Hall (apud NELSON, THEUCHLER E GROSSBERG, 1995, p. 15), concebe a cultura como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”, assim como “as formas contraditórias de senso comum que enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”.

Porquanto a representação à qual a autora se refere no conceito de cultura, consiste no resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como conteúdo de uma realidade anterior ao discurso que a nomeia. Rejeita-se, pois, qualquer aceção de cultura como algo metafísico ou transcendental que possa ser tomado em um sentido universal para a construção de projetos totalizantes.

Diante da reflexão apresentada e ao conceber o currículo como política cultural, mais do que um simples conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências ou objetivos que constituem a atividade escolar, o currículo é:

um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 1999, p. 41).

Nessa arena de embates, identifica-se uma disputa por “narrar o outro”, pelo discurso, pois quem detém esse poder de descrever o outro e de explicá-lo é quem estabelece o que tem estatuto de “realidade”. Portanto, a linguagem produz “realidades” através das narrativas e dos discursos e, sendo assim, compreende-se que a representação não consiste na simples correspondência a uma “realidade verdadeira.” Representar é, pois,

produzir um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos.(COSTA, 1999, p. 42)

Nessa política de representação em que se disputa pelo discurso, toma-se a si próprio como parâmetro, como normal, enquanto que “o outro” é tido como o diferente, o exótico, o excêntrico. São construídos, pois, regimes de verdade, a partir dos quais se produzem e se selecionam os saberes tidos como “verdadeiros”, científicos e universais os quais constituem e definem os currículos escolares.

Para Lopes (2004b), “o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.”

Diante de tal constatação, identifica-se a importância de se analisar o currículo como texto cultural no sentido de visibilizar os sistemas de representação articulados nos discursos postos, a fim de propor questionamentos que possam expor os conceitos e conteúdos culturais que estão sendo selecionados em inter-relação com os mecanismos de submissão, de controle e de exclusão imbricados nos mesmos.

2.2O CAMPO POLÍTICO E O CULTURAL: UMA DINÂMICA INSEPARÁVEL

O presente contexto de análise suscita uma reflexão sobre o conceito de política. Teodoro (2003, p. 28) apoiando-se em Giddens (1997) e Ball (1990), respectivamente, define política como “os meios pelos quais o poder é empregue de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da ação governamental”, ou como uma questão de “fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e autoritárias com uma intenção prescritiva, inserindo-se em contextos

sociais bem determinados e pretendendo projetar imagens de um ideal de sociedade”.

Nas referidas concepções, pode-se identificar que está presente na política um conjunto de elementos em uma complexidade e heterogeneidade que desencadeia, tanto a busca pelo conhecimento das prescrições e orientações presentes, como dos compromissos, das discontinuidades ou omissões.

Além disso, assinala-se se em ambos os conceitos a centralidade do poder. Entretanto, a centralidade do poder referido não compreende a política como simplesmente uma resposta aos interesses dominantes; mas visibiliza a política como um resultado provisório de embates, lutas e negociações envolvendo poderes assimétricos de grupos, forças econômicas, políticas e sociais em conflito no âmbito da(s) cultura(s).

De acordo com Hall (1997, p. 20),

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos- e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física [...]

Nesse contexto, não se pode dispensar reflexões sobre a questão da cultura e dos elementos culturais presentes nos diferentes tipos de empreendimentos educativos, sob pena de se cair na superficialidade. (FORQUIN, 1993, p. 10).

A cultura tem se tornado como uma arena de lutas, de contradições, e de disputas travadas entre forças culturais diversas. Percebe-se que as fronteiras estão além dos aspectos físicos, têm um caráter simbólico e cultural. Nesse cenário, compreende-se a interferência da cultura e do discurso, pois o dominado passa a ser o que o dominador diz, ou seja, o discurso dominante impõe-se, impondo também a sua cultura.

Segundo Hall (1997), a cultura ganha centralidade no cenário contemporâneo ao se perceber que esta é constitutiva em todos os aspectos da vida social. Toda prática social depende do significado e com ele tem relação e é a partir de um modelo cultural que os saberes, valores e práticas são selecionados.

O fator cultural constitui, pois, um elemento determinante do currículo escolar e nessa perspectiva compreende-se a importância de se perceber a íntima relação entre currículo e cultura. Portanto, no atual contexto político-social, analisar as políticas curriculares requer uma abordagem que transcenda a abordagem

verticalizadora e hierarquizante do poder hegemônico. Faz-se necessário uma abordagem analítica que, embora reconheça as relações hegemônicas de poder, considere que nestas estão imbricadas complexas relações entre o cultural e o político.

Em uma perspectiva analítica que enfatiza a cultura pode-se ampliar o campo de análise da política curricular, pois a política passa a ser concebida como um campo em que estão em jogo disputas sobre um conjunto de significações culturais.

A cultura será concebida, pois, não como uma esfera num conjunto de esferas e práticas diferenciadas, mas como “um terreno em que o político, o cultural e o econômico formam uma dinâmica inseparável”. (SANTOS, 2003a).

A articulação mútua entre elementos políticos e econômicos e a cultura faz repensar-se a articulação entre os fatores materiais e simbólicos, haja vista que, como coloca Hall (1997, p. 18), estes “causam impacto sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro [...]”, enfim, interfere na formação das subjetividades e na sociedade como um todo em um ininterrupto movimento de retroalimentação.

Diante das abordagens apresentadas, compreende-se que “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, em que a referência cultural não esteja presente”. (MOREIRA e CANDAU, 2003). Ou seja, a escola constrói-se historicamente no âmbito sociocultural. Os universos da escola e da cultura estão entrelaçados e retroalimentam-se em uma constante articulação. Ao passo que é constituída na e pela cultura, a escola também produz ou reproduz a(s) cultura(s) mediante o currículo engendrado.

Considerando-se o objeto da presente pesquisa, far-se-á uma breve abordagem sobre o conceito de cultura sem a pretensão de esgotar as diferentes concepções e discussões existentes, haja vista que tal desafio demandaria um estudo complexo, aprofundado e abrangente diante das várias teorias e autores que se debruçaram sobre o assunto.

Desde a Antiguidade, foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamentos entre os homens mediante aspectos de ordem sobrenatural, biológica e geográfica. Surgiram, pois, duas teorias: a teoria do determinismo biológico, considerando que o comportamento humano é definido por características individuais, inatas; e a teoria do determinismo geográfico, considerando que os comportamentos humanos são definidos a partir de elementos do ambiente físico.

No entanto, tais teorias não conseguiram explicar a existência da diversidade cultural.

Segundo Laraia (2001), a primeira definição de cultura, do ponto de vista antropológico, pode ser atribuída a Edward Tylor (1871), quando este afirmou que a cultura era todo o comportamento aprendido, tudo que independe de uma transmissão genética. Nessa definição fica nítida a ênfase no aprendizado, em detrimento da ideia de aquisição inata, transmitida por fatores biológicos, defendida pela teoria da determinação biológica. Tomada em seu amplo sentido etnográfico, a palavra cultura consegue abarcar todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Em sua obra *Primitive Culture* (1871), buscando apoio nas ciências naturais, Tylor procura justificar um estudo e uma análise objetiva da cultura, argumentando que a cultura como um fenômeno natural possui causas e regularidades capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.

Para tanto, Tylor (1871) incorpora a teoria evolucionista marcante em sua época e procura estabelecer uma escala de civilização em que a sociedade europeia é vista como o auge da evolução por apresentar alto grau de civilização, enquanto que as sociedades aborígenes são vistas como primitivas e inferiores. Desse modo, preocupa-se com a igualdade e se vê a diversidade como resultado da desigualdade de estágios de evolução.

Nessa perspectiva, a cultura desenvolve-se de maneira uniforme e todas as sociedades deverão percorrer as mesmas etapas para atingirem o mais alto nível de civilização, tomando como parâmetro a sociedade europeia.

Essa visão etnocêntrica atribui ao europeu o valor civilizado e busca justificar o domínio sobre os povos considerados sem cultura e não civilizados. (ROCHA, 1988). Tal pensamento etnocêntrico eurocêntrico passa a ser criticado por advir do uso do método comparativo para analisar o processo histórico de desenvolvimento das sociedades.

Posteriormente, inaugura-se com Boas, o particularismo histórico (Escola Cultural Americana) e o método indutivo de análise social, considerando que cada cultura tem uma história particular e segue os seus próprios caminhos, em função dos diferentes eventos históricos. Esse relativismo cultural favorece o trabalho de

campo, pois para o estudioso compreender uma cultura será preciso reconstruir sua própria história.

A partir de 1917, rompe-se definitivamente com os laços entre o cultural e o biológico, quando Kroeber demonstra que o homem possui necessidades vitais comuns, no entanto o modo de satisfazer tais necessidades varia de uma cultura para outra. É essa variedade que faz do homem um ser predominantemente cultural. Desse modo, conclui-se que os comportamentos humanos são determinados culturalmente e não biologicamente.

Kroeber (1950 apud LARAIA, 2001) define a cultura como um processo acumulativo, resultante de toda a experiência das gerações anteriores. Diferentemente das outras espécies, o ser humano, ao adquirir o novo conserva o anterior. Esse processo de acumulação é realizado, mediante a linguagem, elemento fundamental que possibilita que toda experiência de um indivíduo seja transmitida a outrem. Portanto, compreende-se que não existiria cultura se não houvesse o desenvolvimento da comunicação e da linguagem em sua diversidade de modalidades de expressão.

É nessa perspectiva que a antropologia moderna busca reconstruir o conceito de cultura. Roger Keessing (1971 apud LARAIA, 2001) classifica as teorias modernas de cultura em dois grupos, a saber, teorias que consideram a cultura como sistema adaptativo e teorias idealistas¹.

As teorias que veem a cultura como sistema adaptativo acreditam que esta constitui padrões de comportamento socialmente construídos para adaptarem as comunidades às suas bases biológicas.

As teorias idealistas conceituam a cultura sob três abordagens: cultura como sistema cognitivo, ou seja, a cultura é um sistema de conhecimento; a cultura como sistema estrutural, que define a cultura como um sistema simbólico e, por conseguinte, uma criação acumulativa da mente humana; e finalmente a cultura como sistema simbólico que define a cultura não como um complexo de comportamentos concretos, mas como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento.

Morin (2006, p. 56) designa a cultura como um

¹ Para aprofundar, ver Laraia (2001).

conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

No âmbito de tal perspectiva, compreende-se que investigar a política curricular implica em um trabalho que propõe o questionamento, a desnaturalização e desestabilização do que está posto como certeza, que analise as relações de poder engendradas e tensionadas nos espaços onde coexistem culturas diferentes, corroborando para uma justiça curricular baseada nas perspectivas, necessidades e identidades não somente de classes, mas também de grupos subalternizados.

Assumindo tal posicionamento, as políticas educacionais não são vistas como resultado de simples adequação do sistema às macroestruturas, mas como construções resultantes de processos de negociações marcados pela complexidade e pela heterogeneidade em que demandas sociais, muitas vezes, incompatíveis e contraditórias disputam e definem prioridades no âmbito político-econômico e sociocultural.

Teodoro, (2003, p. 31) citando Charlot e Beillerot (1995, p. 13), afirma que

A construção das políticas de educação e de formação é bem um ato político, no sentido forte do termo. Não revela somente do que em inglês se designa de *policy* (linha de conduta, modo de implementar, estratégia), mas também de *politics* (que supõe uma visão, a procura de grandes finalidades). Estabelecer prioridades não é produzir a harmonia pela adequação de demandas diversas; é antes gerir relações de forças entre demandas incompatíveis (democratização e seleção, centração sobre as “bases” e “abertura” da escola, etc.). As políticas de educação e de formação dizem (ou mais exatamente *exprimem*, porque assentam sobre muito de não-dito) o modo como uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma, se projeta no futuro. Exprimem também as relações de força numa sociedade – a dominação socioeconômica, mas igualmente a dominação simbólica e cultural. Este jogo das relações de força é tanto mais complexo quanto todas essas forças não dispõem de uma igual capacidade para formular as demandas de educação e de formação.

Corroborando com tal visão, Ball (1999, p. 129) coloca que as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos, ou seja, consistem em formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos.

2.3A POLÍTICA CURRICULAR COMO DISCURSO E COMO TEXTO: O REAL COMO UMA “VERDADE” PRODUZIDA DISCURSIVAMENTE.

De acordo com Lopes (2004), a política curricular consiste em “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado”. Em tal concepção está implicada a ideia de que a política curricular insere-se no âmbito de um campo conflituoso de produção e de significação cultural.

Retomando o que afirma Costa (2005, p. 141), os objetos não existem para nós sem que antes tenham passado pela significação e esta consiste em um processo social de conhecimento. Toda teorização constitui um conjunto de discursos e de saberes que ao explicar como as coisas funcionam e o que são as institui.

Ao descrever, narrar ou explicar algo, indivíduos, grupos ou tradições utilizam a linguagem para produzir uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Ou seja, quem detém o poder do discurso em suas diversas modalidades e campos é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade.

A linguagem significa a realidade no sentido de que constrói significados para a mesma. Portanto, parafraseando Carvalho (2008, p. 205), analisar o discurso consiste em aproximar-se do real como quem se aproxima de uma verdade produzida.

A linguagem mediante as diversas formas de expressão e discursos assume, pois, uma posição central na produção da realidade e dos regimes de verdade instituídos. A centralidade da linguagem pode ser identificada ao se romper

com o pressuposto do texto que privilegia atores e eventos como centro da análise e a atenção volta-se para padrões de pensamento e razão vistos como práticas sociais que constroem os objetos do mundo e não meramente representam aqueles objetos (POPKEWITZ, 2002, p. 184).

Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como uma construção realizada historicamente nas e pelas práticas discursivas. Sendo a história constituída por discursos, a relação entre linguagem, história e sociedade precisa está na base de suas reflexões.

Para Popkewitz (2002), há duas formas de raciocínio sobre o conhecimento histórico na pesquisa contemporânea. A primeira forma, associada ao historicismo e à filosofia da consciência, consiste em considerar a maneira como as pessoas e os eventos mudam ao longo do tempo, focalizando a linguagem como expressiva e descritiva da direção e propósitos da mudança social. A segunda forma, associada à epistemologia social² e à “virada linguística”³ consiste num mapeamento conceitual que descreve mudanças na forma como os objetos da vida social são discursivamente construídos.

Na primeira forma de raciocínio, os textos de eventos são privilegiados como elementos reais e positivos a partir dos quais intenção, propósito e vontade podem ser afirmados. Desse modo o passado, o presente e o futuro são vistos como produtos da ação humana num mundo socialmente construído e em desenvolvimento. As mudanças ocorridas resultam, pois, das ações intencionais e, algumas vezes, como consequências não intencionais. A posição central do ator que constrói o conhecimento sobre o passado permite-lhe tornar-se, no presente, um agente de mudanças movido por intenções e propósitos. Sendo assim a história é escrita de modo a narrar o passado para que o presente possa ser compreendido e o futuro reordenado e controlado.

Pressupõe-se nessa forma de raciocínio que a mudança progressiva através da ação significativa não ocorrerá sem que antes os atores e os eventos sejam identificados, pois é mediante a interpretação dos atores e dos eventos que se identifica o mecanismo condutor das ações das pessoas, à medida que estas se esforçam para ser mais eficientes e eficazes, ou mais resistentes à opressão.

Na segunda forma de raciocínio, em contraste com a anterior, enfatiza-se a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar. Esta, ancorada na virada linguística, centra-se nos padrões discursivos mediante os quais o processo de escolarização é construído, explorando-se os sistemas de

² Foucault utiliza o conceito de práticas discursivas para substituir a ideia de *episteme*, trazendo como efeito a acentuação do caráter de luta política que o autor imprime aos enunciados. Popkewitz justifica a utilização do termo “epistemologia social” em seu trabalho, sob o argumento de que a expressão está sendo utilizada no sentido de práticas socialmente construídas, associada à noção foucaultiana de “regimes de verdade”.

³ O termo “virada linguística” ou “giro linguístico” (linguistic turn), embora utilizado em outras áreas, é típico do campo filosófico e designa o predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica. (GIRALDELLI Jr., 2008).

ideias e as formas institucionais que permitem que seus objetos sejam pensados e compreendidos e que se aja sobre eles.

Nesta perspectiva, a historicização da escolarização não é constituída apenas por regras e padrões de cognição, mas também por relações de poder entranhadas no processo de seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar que são articuladas com base nos sistemas de ideias que constroem, moldam e coordenam as ações sociais mediante as relações e princípios ordenadores de tais processos.

No âmbito desta visão, investiga-se não apenas um texto, mas um amálgama de condições sociais nas quais as categorias, distinções e diferenciações empregadas definem o importante, o real, o ator e as concepções que são legitimadas em detrimento de outras.

Segundo Popkewitz (2002), problematizar o que se tem como dado – formas de raciocínio, princípios de ordenação, regras para dizer a verdade – e torná-los potencialmente contingentes, históricos e suscetíveis à crítica é uma estratégia para desestabilizar as formas reinantes de raciocínio e para desalojar ordenadores. E, como um aparente paradoxo, à medida que se afastam questões de agência e atores do centro da análise, ao se desestabilizar as condições que confinam e prendem a consciência e seus princípios de ordem, criam-se maiores possibilidades para a ação e, desse modo, o ator paradoxalmente é reintroduzido.

Para o referido autor, focar a epistemologia social descentrando o sujeito não significa eliminar as práticas de mudança social, mas consiste em desafiar as convenções nas quais essas práticas ocorrem e em tornar problemático o sujeito. Problematicar o sujeito desde o início não significa descartá-lo, mas significa perguntar sobre os processos de construção, significado político e as consequências de se falar sobre esse sujeito. Tal problematização

implica a tarefa paradoxal de nos colocarmos na história de forma que nós, coletivamente, através de nossas ações no presente, alteremos a causalidade que organiza as construções de nossos “eus” e, nesse processo, possamos abrir novos sistemas de possibilidade para nossas vidas coletivas e individuais (POPKEWITZ. p. 207).

De acordo com Ball (1994), ao se pensar a política como discurso e como texto, pode-se vislumbrar o discurso como categoria na qual todo sujeito é posicionado ou reposicionado, como práticas que sistematicamente formam os

objetos dos quais falam; enquanto que texto pode ser compreendido como qualquer representação expressa pela fala ou pela escrita, nas quais são realizadas a produção e a reprodução culturais (LOPES, 2005).

Tomando-se para análise os discursos percebe-se que os mesmos, constituindo sistemas simbólicos e ordens sociais, consistem em instrumento de “empoderamento”. Daí por que instituições, grupos e classes sociais lutam para ocupá-lo, controlá-lo, forjá-lo, a fim de legitimar e disseminar um universo particular e único de saber. (CARLOS, 2002). Sendo instrumento de poder, o discurso é disputado tendo em vista que o controle do mesmo implica em disseminação de vontades de verdade, que resultam em legitimação de saber e de poder.

Visto como perigoso, o discurso é inserido, pois, em uma ordem que busca controlá-lo e/ou excluí-lo, mediante mecanismos de controle.

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2007, pp.8-9)

De acordo com Foucault (2007), existem, na sociedade, procedimentos de exclusão e controle do discurso definidos a partir de alguns princípios que identificam e analisam os mecanismos que criam as condições de possibilidade para que o discurso seja valorizado como verdade ou excluído de uma determinada formação discursiva. Sem a pretensão de esgotar a compreensão, far-se-á a seguir uma breve abordagem sobre os referidos procedimentos de exclusão e controle discursivo.

A interdição da palavra é o procedimento de exclusão mais comum e consiste em saber que nem tudo pode ser dito em qualquer circunstância e que qualquer um não pode falar sobre qualquer coisa. Considera-se, pois, quem fala, bem como a posição e o lugar de onde se fala como critérios de legitimação da palavra.

Outro princípio de exclusão identificado é a segregação da loucura, isto é, o discurso que não corresponde aos parâmetros sociais vigentes é considerado louco sendo, pois, separado, excluído. Este, por não ter valor de verdade, não deve ser reconhecido.

O terceiro sistema de exclusão é a vontade de verdade que consiste numa construção discursiva, subsidiada por instrumentos da ciência ou de outras fontes, com o intuito de gerar efeitos de verdade. Na vontade de dizer o discurso verdadeiro

está em jogo o desejo e o poder. O discurso busca então excluir todos aqueles que procuram contornar essa vontade de verdade. De acordo com Foucault (2007, p.20).

a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destina-se a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura [...]

A verdade e o saber são constituídos por discursos, pois a maneira como se organiza o discurso gera efeitos de verdade e de saber. Há, portanto, uma relação entre enunciado e verdade. Trata-se de uma verdade que é construída a partir do conjunto de enunciados articulados.

De acordo com Foucault (2007, p. 21), além dos procedimentos exteriores de exclusão, apresentados anteriormente de forma sucinta, há também um segundo conjunto de procedimentos os quais são internos e consistem em os discursos exercerem seu próprio controle a título de classificação, de ordenação e de distribuição. Isto significa que o controle do acaso e do acontecimento do discurso pode partir do próprio discurso.

O primeiro procedimento interno de exclusão é o comentário. Este desempenha o papel de dizer o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Originando-se outros textos a partir de um texto primeiro, permite-se ao comentário dizer algo além do texto fundador, mas com a condição de que o texto fundador seja dito e realizado. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 26).

O segundo procedimento interno de exclusão é o autor. Este não entendido como o indivíduo signatário ou falante que proferiu ou profere o discurso seja pela fala ou pela escrita, mas o autor compreendido como uma função, o princípio de agrupamento do discurso que confere unidade e coerência ao mesmo.

O terceiro procedimento interno de exclusão é a disciplina, princípio que se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições, um jogo de regras, definições, técnicas e instrumentos que se constituem em uma espécie de arcabouço anônimo, à disposição para a construção de novos enunciados.

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma atualização permanente das regras. (FOUCAULT, 2007, p. 36)

Enfim, destacamos o terceiro grupo de controle do discurso denominado por Foucault (2007) de procedimentos de rarefação dos sujeitos. Estes determinam as condições de funcionamento do discurso e impõem aos indivíduos que proferem o discurso regras que não permitem o acesso de todos aos discursos. Isto significa que para entrar na ordem do discurso há certas exigências. Esse sistema de restrição constitui-se em: ritual, sociedades de discurso, doutrina e apropriação social.

O ritual define a qualificação e a posição que deve assumir aquele que profere o discurso, fixando, desse modo, a eficácia suposta ou imposta das palavras e os efeitos sobre aqueles aos quais se dirigem (FOUCAULT, 2007, p. 39).

As sociedades de discurso conservam e produzem discursos fazendo-os circular em espaços restritos, distribuindo-os, segundo regras estritas, entre um número limitado de indivíduos.

A doutrina é constituída por um conjunto de discursos que liga os indivíduos na partilha de certos tipos de enunciação, proibindo-lhes todos os outros. A doutrina sujeita o sujeito que fala aos discursos que podem ser proferidos no seu interior.

A apropriação social consiste na existência de sistemas que se apropriam dos discursos produzidos socialmente, mantendo-os ou modificando-os no processo de distribuição dos mesmos. Se lhe ocorre (ao discurso) ter algum poder, é de nós (instituição), só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 2007, p. 7).

Portanto, há um conjunto determinado de relações que viabilizam a existência ou não de certos enunciados e que detém uma força de produzir conceitos e valores. O enunciado é, pois, tecido em uma rede na qual existe um conjunto de condições que possibilitam ou não alguém enunciar algo, porque o ver e o falar são definidos por condições de possibilidades.

Como afirma Deleuze (1991), “[...] cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode em função das suas condições de visibilidades, assim como diz tudo o que pode em função das suas condições de enunciado”.

Nas teses genealogistas foucaultianas, identificam-se relações entre o discurso, os poderes e a história. Entretanto, nessa articulação, há o distanciamento de noções como linearidade, continuidade, causalidade e soberania do sujeito, características da História tradicional e, em seu lugar, afirmam-se categorias tidas como básicas, a saber, descontinuidade, ruptura, limiar, limite, transformação. Nas análises históricas foucaultianas são abordadas as tecnologias do poder e a

produção do saber na sociedade ocidental, sendo esta denominada de sociedade disciplinar por se identificar na mesma micropoderes que são exercidos sobre os corpos, mediante técnicas de controle e mecanismos de submissão.

No entanto, o fato de haver mecanismos de controle e vigilância contínuos demonstra que os sujeitos lutam e em decorrência dessa luta nenhum poder é absoluto ou permanente; ele é, pelo contrário, transitório e circular. Essa circularidade e transitoriedade do poder possibilitam a aparição de fissuras e rupturas. (GREGOLIN, 2006, p. 136).

Um dado momento histórico é marcado por continuidades e descontinuidades de formações discursivas que aparecem e desaparecem. Desse modo, o discurso pressupõe a possibilidade de dominação, mas por outro lado, também apresenta brechas que se constituem em espaço de contestação e de resistência. Portanto no discurso em curso reside a possibilidade do surgimento do discurso de transgressão, em uma luta contínua e cotidiana.

São microlutas que se espalham por toda topografia social e que não decorrem de um centro único do Poder. Tais microlutas transcendem à ideia comum de “lutas de classes”. Ao transcender não negam a existência das mesmas e de um poder do Estado, mas mostra que há outros poderes com naturezas diversas. Nessa perspectiva, o que a resistência busca não é apenas libertar o indivíduo do poder do Estado e de suas instituições, mas de libertá-lo dos sistemas de representação individualizantes e totalizadores que atuam sobre sua vida cotidiana imediata. (GREGOLIN, 2006. pp. 133-137).

Sendo assim, pensar a política curricular como discurso e como texto (BALL, 1994) implica em redimensionar a figura do Estado, a fim de vê-lo não mais como centro e origem da produção da política e do poder, bem como implica em compreender que os discursos curriculares são produzidos mediante o entrecruzamento de diversos campos e resultam de incessantes negociações. Estes se apresentam com poderes assimétricos e com múltiplos significados em disputa.

Nessa perspectiva, rejeita-se a concepção linear verticalizadora que visualiza o processo político ora de cima para baixo, ora de baixo para cima e propõe-se uma concepção de política curricular como um processo cíclico, conflituoso, ambíguo, plural, contraditório e histórico que emerge de uma contínua interação entre contextos inter-relacionados e entre textos e contextos. (BALL, 1998).

Segundo Lopes (2002), as propostas curriculares oficiais consistem em híbridos discursivos produzidos por processos de recontextualização, haja vista que para a organização de tais propostas os textos são desterritorializados e deslocados das questões que levaram à sua produção e em seguida são relocados em novas questões com novas finalidades.

De acordo com Bernstein (1996), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo, da academia ao contexto oficial; do contexto oficial ao contexto escolar

Para haver a recontextualização, ocorre, a princípio, a descontextualização. Esta consiste em um processo de seleção de textos em detrimento de outros e de deslocamento dos mesmos para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. Neste processo o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio a conflitos entre diferentes interesses e possibilidades que estruturam o campo de recontextualização. Desse modo, pode-se afirmar que o discurso pedagógico é produzido a partir de um processo de recontextualização. (LOPES, 2002).

O hibridismo discursivo resulta, pois, do fenômeno da recontextualização que envolve a mistura de concepções e é caracterizado pela negociação entre os diversos segmentos sociais no processo de elaboração dos textos, propostas e políticas curriculares, considerando-se as condições de possibilidades discursivas. (LOPES, 2006)

Nesta perspectiva, pode-se definir a política curricular como uma produção resultante de negociações em múltiplos contextos, sempre produzindo novos significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

No âmbito desse pensamento, Lopes e Macedo (2005, p. 16) afirmam que na atualidade o hibridismo parece ser a grande marca do campo curricular, visto que neste é identificada uma multiplicidade de teorizações. No entanto,

tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 16).

No pensamento contemporâneo, a noção de hibridação ganha impulso para descrever fenômenos difusos da cultura contemporânea. (CANCLINI, 2008)

Dussel (2005, p. 65) assinala com esta noção de hibridação

a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares como nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo etc.) puras nem intrinsicamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional.

O surgimento da hibridação como forma de problematizar o vínculo entre seres diferentes associa-se a estratégias e discursos diversos para conter e controlar a diversidade. Desse modo, o processo de hibridação consiste na mobilização de distintos discursos em um âmbito particular, construindo-se tanto pelo reconhecimento de certos discursos, quanto pela interdição de outros.

Nestes termos pode-se pensar o currículo como um híbrido, haja vista que é resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares. (BERNSTEIN, 1996)

Dado o caráter híbrido da cultura na contemporaneidade, os processos de recontextualização ampliam-se e aprofundam-se e, especialmente, por que o campo curricular é eminentemente uma produção cultural, torna-se possível identificar no mesmo a recontextualização desenvolvida pela formação de híbridos produzindo o seu discurso. (BALL, 1998, 2001).

Analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticas e sociais que configuram o currículo, implica em pensá-lo, portanto, em termos de hibridação. Ao se misturar as coleções organizadas por sistemas culturais diversos, ao se desterritorializar as produções discursivas variadas expandem-se gêneros “impuros” e híbridos e constitui-se um campo marcado pela diversidade orgânica em que diferentes discursos são reterritorializados.

Ou seja, os discursos, como construções simbólicas em um mundo globalizado, estão passíveis de recontextualizações, as quais produzem não apenas a homogeneização, mas também a heterogeneidade no âmbito de uma tensão contínua entre o local e o global e vice-versa.

Como afirma Foucault (1983 apud GREGOLIN, 2006, p.27), “estamos em um mundo plural, no qual os fenômenos aparecem deslocados, produzindo encontros bastante imprevistos”.

Diante de tal reflexão, compreende-se que no processo de construção discursiva, textos de matrizes teóricas distintas são associados fazendo surgir inevitavelmente híbridos discursivos. No entanto, a superposição de discursos diversos não autoriza a sua utilização independente, desconsiderando-se os

contextos históricos e as relações de poder. O fato da hibridação apresentar-se no discurso não é casual ou aleatório, mas tem o propósito de promover a legitimação discursiva junto a diferentes grupos e interesses sociais. Portanto, a apropriação e hibridação de discursos acadêmicos e sua ressignificação, mediante a recontextualização, ocorrem de forma a atender certas finalidades educacionais traçadas.

2.4 ESPECIFICIDADES DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Foucault, em seus livros “As palavras e as coisas” (1999) e “Arqueologia do saber” (2000), apresenta uma proposta de análise discursiva que, diferenciando-se de outras perspectivas, não as nega, mas acena para outra possibilidade no campo de análise do discurso traduzindo certas especificidades.

Para enveredar pelos caminhos da análise do discurso foucaultiana, faz-se necessário, a princípio, compreender alguns conceitos específicos, tais como: discurso, enunciado, formação discursiva e prática discursiva.

Em uma perspectiva foucaultiana, o discurso pode ser definido como

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva ; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade. (FOUCAULT, 2000, pp. 135-136)

O objeto a ser encontrado e investigado na análise discursiva consiste no enunciado e o campo de busca do mesmo corresponde às diversas formações e práticas discursivas. Sendo o enunciado o objeto da análise do discurso, torna-se fundamental compreender, por conseguinte, em que consiste o enunciado.

O enunciado em seu modo de ser singular, nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição ou ato de linguagem. Ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos no tempo e no espaço. Portanto, é uma função em que se faz necessário descrever em seu exercício, em suas

condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza (FOUCAULT, 2000, pp. 98 - 99).

O enunciado não equivale nem a proposição, do domínio da lógica, e nem à frase, do domínio da linguística, dada a mobilidade e a condição daquele apresentar-se nas mais diversas formas às quais não correspondem às especificidades destas. (FOUCAULT, 2000 pp. 94- 95).

Assim, por enxergar o enunciado no interior de uma historicidade, o objeto da análise discursiva “não é o enunciado atômico”, mas o campo de exercício, suas condições, suas regras de controle, pois entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História. (GREGOLIN, 2006, pp. 89-90).

Os enunciados são essencialmente raros, portanto não pressupõem o implícito, pois, não admitem a multiplicidade de sentidos, nem a diversidade de interpretações. Interpretar é multiplicar o sentido, enquanto que analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza e de sua raridade. (FOUCAULT, 2000, p.139). A palavra “pobreza” denota “escassez” e implica em raridade.

O enunciado refere-se, pois, ao efetivamente dito, embora este não seja imediatamente perceptível, por se encontrar na relação entre redes de signos, sempre articulado mediante frases, proposições, imagens em uma diversidade de formas da linguagem verbal e não verbal. Ou seja, os enunciados não se confundem com palavras, frases, proposições, imagens, mas podem ser extraídos delas. Portanto, a investigação enunciativa só pode se referir a coisas ditas efetivamente, a frases que foram pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados, mantendo-se fora de qualquer interpretação. (FOUCAULT, 2000, p. 126).

Quanto à formação discursiva, Foucault (2000, p. 43) afirma que sempre

que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva

Compreende-se, pois, a formação discursiva como um feixe complexo de relações que funcionam como regra e prescreve o que deve ser correlacionado em

uma prática discursiva, para que se refira a certos objetos, empregue certa enunciação, utilize determinado conceito e organize determinada estratégia.

Percebe-se, pois, que o que é descrito como formação discursiva consiste nos grupos de enunciados, ou seja, no conjunto de performances verbais que, mesmo dispersas, repartem regularmente aquilo de que falam no âmbito de um regime geral a que obedecem e que demarca sua singularidade em meio à multiplicidade, estando sempre em inter-relação com determinados campos de saberes.

Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, pois, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

No campo de busca da análise, além das formações discursivas, estão implicadas as práticas discursivas. Estas compreendidas como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2000, p. 136).

Nessa perspectiva de análise, o lugar não funda, nem dá origem ao enunciado. Desconstrói-se a ideia de que uma obra específica, um livro em particular, um autor individual dá conta de uma formação discursiva. O *corpus* da análise, não se resumindo a um livro ou a um conjunto de obras de um autor, em um determinado período, consiste em um conjunto de enunciados dispersos e singulares, descontínuos e regulares, que estabelecem relações entre si mediante todo um campo enunciativo.

Segundo Deleuze (1991), a ideia de enunciado posta por Foucault pressupõe três espaços, a saber, o espaço colateral, o espaço correlativo e o espaço complementar.

O espaço colateral é formado por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo. O que forma um grupo ou família de enunciados é a coexistência de outros enunciados anteriores, posteriores e simultâneos, dispersos, mas regulares. São estes enunciados que constituem uma formação discursiva.

As formações discursivas configuram-se como um conjunto de regras para uma prática discursiva. Em outros termos, corresponde a um feixe complexo de relações que funcionam como regra: este prescreve o que deve ser correlacionado

em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciado, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia (FOUCAULT, 2000, p. 82).

O espaço denominado de correlativo trata da relação do enunciado, não mais com outros enunciados, mas com seus sujeitos, seus objetos, seus conceitos. No entanto, na análise foucaultiana não há a vinculação do discurso, do que foi dito, ao sujeito concreto, individual. Foucault “situa os lugares do sujeito na espessura de um murmúrio anônimo” (DELEUZE, 1991). Nesta relação, o sujeito é uma posição e descrever uma formulação, enquanto enunciado, consiste em “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito”. (FOUCAULT, 2000, p. 109).

Trata-se de uma impessoalidade que desconstrói a ideia do “eu” que produz o discurso. Portanto o discurso não tem uma autoria individual, mas é produto de uma rede concreta e por isso não há a preocupação em se estabelecer uma vinculação ontológica entre o que foi dito e quem o disse, por que quem profere o discurso não é precisamente o autor do discurso. As coisas ditas são possibilitadas por um conjunto de condições histórico-sociais (instituições, condições de um tempo, tradições, práticas culturais, etc.).

Para Mussalim (2001, p. 107), essa perspectiva nos remete à ideia do sujeito lacaniano, quando, ao fazer uma releitura de Freud, Lacan assume que o inconsciente estrutura-se como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latentes que se repete, interferindo no discurso efetivo, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro (do inconsciente). O Outro, na perspectiva lacaniana, ocupa uma posição de domínio em relação ao sujeito, tornando-se uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define e ocupa um lugar.

No entanto, o Outro do discurso, nessa perspectiva, não corresponde a um outrem em específico que determina o dizer de alguém. O “Outro” forma um sujeito coletivo, mas um coletivo diferente da dimensão do sujeito histórico de representação de um pensamento coletivo a quem se atribui a ação intencional e transformadora do mundo ao longo de um processo histórico contínuo. Coletivo, em tal perspectiva de análise, significa que o discurso proferido é entrecruzado por um conjunto de condições, uma gama de vozes e enunciados anteriores e exteriores, que possibilitam ao sujeito enunciar aquele discurso e não outro, ou seja, em

determinada formação discursiva enuncia-se o que é possível a partir do lugar/posição que se ocupa.

De acordo com Foucault (2000, p. 109), não se pode negar a existência do indivíduo que formula, escreve e pronuncia, mas este seleciona, esboça, recorta em tudo o que poderia ser dito, o que será efetivamente dito, no âmbito das condições que lhe são proporcionadas e da posição assumida. Portanto, este não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase, nem tampouco, a intenção significativa que invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição.

Nessa perspectiva, a análise dos enunciados não coloca a questão de quem fala, mas situa no nível do “diz-se”; não como uma espécie de opinião comum, representação coletiva ou uma grande voz anônima, falando através dos discursos de cada um, mas como o conjunto de coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem ser observadas aí, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito e podem receber o nome de um autor. O que importa não é quem fala, mas que o que ele diz não é dito de qualquer lugar e é considerado no jogo de uma exterioridade. (FOUCAULT, 2000, p. 141).

Portanto o sujeito do enunciado não é aquele que emite o signo, aquele que profere o discurso, nem o signatário do texto. O sujeito do enunciado é uma função neutra, por que pode ser assumida por indivíduos distintos e indiferentes, ao formularem os enunciados dispersos e descontínuos, no âmbito das formações discursivas. Há, portanto, um deslocamento do foco, pois este sai do ator para as formações discursivas que são construídas para organizar e produzir subjetividades através do discurso.

O espaço complementar ou de formações não discursivas corresponde a um cenário determinado sem o qual os objetos de enunciados não poderiam aparecer. Na visão foucaultiana, os processos histórico-sociais, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e culturais, são apresentados como um cenário importante, por que possibilitam que novos objetos de enunciados apareçam no campo discursivo, mas não é este o objeto da análise.

Sendo assim, a relação do discursivo com o não-discursivo possibilita perceber a participação desses aspectos não discursivos na inserção de objetos de

enunciados no discurso, com a intenção de realçar o domínio da existência e do funcionamento de uma prática discursiva num determinado momento histórico.

O objeto da análise é, portanto, discursivo e deriva do próprio enunciado. Na proposta foucaultiana, a realidade empírica – coisas, fatos, seres concretos, contexto – consistem em um cenário importante por que possibilitam que novos objetos de enunciados apareçam no campo discursivo. No entanto, esses elementos empíricos não constituem o referencial, pois o referencial do enunciado consiste na condição, no campo de emergência, na instância de diferenciação das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado e não pela situação do sujeito falante (contexto, núcleo psicológico).

O interesse da análise em questão não é descrever o contexto empírico, mas sim o contexto discursivo, isto é, o que se disse efetivamente ou o que não pôde ser dito, considerando-se os enunciados anteriores e paralelos que circulam nas diversas práticas e formações discursivas e que definem a condição de existência do que está posto nos discursos.

Em relação aos conceitos, estes constituem os esquemas discursivos próprios a uma formação discursiva. E o que permite delimitar o grupo de conceitos é a maneira como os elementos pertencentes a uma formação discursiva estão organizados. Tal configuração possibilita descrever a dispersão anônima dos conceitos através de textos, livros e obras. São os conceitos que permitem estabelecer distinção entre os enunciados, proporcionando identificar a especificidade que os remetem a uma determinada formação discursiva.

Foucault (2007) dispõe a análise do discurso em dois conjuntos complementares: o crítico e o genealógico.

O primeiro, o crítico, trata das funções de exclusão e dos sistemas de interdição da linguagem, de recobrimento do discurso, procurando

cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação (...); mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. (FOUCAULT, 2007, p. 60).

Nessa perspectiva de investigação, observam-se os processos de construção do discurso, fazendo-se uma análise dos enunciados presentes no mesmo tendo em vista perceber por que determinados enunciados são colocados de

uma forma e não de outra, a fim de compreender as condições de existência ou não desses enunciados.

Já o segundo conjunto, o genealógico, trata da formação efetiva dos discursos procurando apreendê-lo em seu poder de afirmação, de constituir domínios de objetos a partir dos quais se poderia negar ou afirmar proposições, seja no interior dos limites do controle, seja no exterior, seja a maior parte das vezes de um lado e de outro da delimitação.

As duas possibilidades de análise, a crítica e a genealógica, não são totalmente separáveis, sendo por vezes simultâneas e complementares. A diferença não é da ordem do objeto ou do domínio, mas sim da perspectiva e da delimitação da análise. (FOUCAULT, 2007, p. 67).

A perspectiva crítica analisa não somente os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; já o genealógico estuda sua formação dispersa, descontínua e, ao mesmo tempo, regular.

Considerando o objeto desse estudo e os objetivos do mesmo, a presente pesquisa assume uma perspectiva prevalentemente genealógica, pois busca identificar a regularidade de determinados enunciados a fim de identificar a formação e a prática discursiva que predomina em meio à superfície do texto da Base Curricular Comum de PE.

Em síntese, para engendrar a análise do discurso proposta, serão consideradas as concepções foucaultianas de discurso, bem como as contribuições de Bernstein (1996) e Canclini (2008) no que se refere respectivamente às concepções de recontextualização e de hibridismo discursivo.

No presente trabalho, assume-se, pois, a perspectiva que compreende o discurso como um conjunto de enunciados apoiados na mesma formação discursiva; o enunciado como o que é efetivamente dito em meio à superfície textual das palavras, frases, proposições, signos; a formação discursiva como grupo de enunciados que repartem regularmente aquilo de que falam e que guardam marcas singulares em meio à dispersão, possibilitando distinguir os discursos; e as práticas discursivas como um conjunto de regras (regimes de verdade) que definem em dada época e para uma determinada área as condições de exercício da enunciação. A partir desta compreensão, apresentamos o modo como pretendemos operacionalizar a análise do discurso da BCC - PE.

a) Análise do espaço colateral e correlativo do discurso

- Busca dos enunciados – identificação do que é efetivamente dito em meio à superfície textual, reunindo os enunciados que fazem parte do mesmo grupo, ou seja, que constituem as formações discursivas.
 - Investigação das condições de existência dos enunciados (arquivo) – enunciados anteriores, posteriores, dispersos, mas regulares no próprio texto analisado ou em outro(s) texto(s) e que permitem a existência ou definem a ausência de certos enunciados.
 - Mapeamento dos conceitos apresentados nos enunciados.
 - Verificação da interdiscursividade resultante da recontextualização e do hibridismo discursivo. (Diálogo entre os discursos diversos – políticos, jurídicos, educacionais, etc.).
 - Identificação dos discursos hegemônicos imbricados na Base Curricular Comum de PE.
- b) Análise do espaço complementar ao discurso.
- Percepção dos processos histórico-sociais, que envolvem os aspectos políticos, econômicos e culturais, os quais possibilitaram que os objetos de enunciados aparecessem no campo discursivo curricular.

Torna-se relevante enfatizar que a separação dos espaços apresentada anteriormente, serve apenas para fins didáticos, haja vista que os espaços discursivos não correspondem a espaços estáticos, não se apresentam de forma isolada e estão sempre se entrecruzando. Portanto, a sequência apresentada anteriormente não determina a divisão, nem a ordem da sequência dos espaços discursivos a serem analisados no processo de investigação.

3 PERCORRENDO OS ESPAÇOS COLATERAL E CORRELATIVO DO DISCURSO DA BCC – PE.

3.1 AS ORIGENS E O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BCC – PE

Com o intuito de analisar as origens e o processo de elaboração do texto percorreremos os espaços do discurso correlativo e colateral da Base Curricular Comum de PE, sem esquecer que estes estão inter-relacionados com o espaço complementar, a ser analisado posteriormente.

Nesta etapa, selecionaremos os enunciados que fazem parte do mesmo grupo, ou seja, que constituem as formações discursivas para identificar o que é efetivamente dito em meio à superfície textual apresentada. Além disso, analisaremos as condições de existência desses enunciados, mediante a busca de outros enunciados anteriores, posteriores, dispersos, mas regulares no próprio texto analisado ou em outro(s) texto(s) e que permitem a existência ou definem a ausência de certos enunciados. Simultaneamente, faremos também o mapeamento de certos conceitos articulados que consideramos mais relevantes na constituição dos discursos hegemônicos da política curricular.

De acordo com o próprio documento, a Base Curricular Comum para as redes públicas estadual e municipais de PE “foi resultado de um processo democrático e participativo”. (BCC – PE, 2008, p. 9). Diante desta afirmação, faz-se necessário compreender em que consiste a democracia participativa.

Para Lyra [s.d.], apoiando-se em Filla e Battini (1993), a participação política ocorre na democracia participativa, quando o cidadão pode “apresentar e debater propostas, deliberar sobre elas e, sobretudo, mudar o curso da ação estabelecida pelas forças constituídas e formular cursos de ação alternativa”. Em outras palavras, o processo democrático participativo é garantido sempre que houver formas de o cidadão participar, decidindo e/ou opinando diretamente ou de forma indireta, por meio de entidades que integra, a respeito de uma gama diversificada de instituições no âmbito da sociedade ou na esfera pública.

Para Lavallo et al (2006),

Se às vezes, a própria ideia de participação parece sobrecarregada de expectativas quanto aos seus eventuais efeitos positivos para aprimorar a qualidade da democracia, ela também revela-se

cognitivamente empobrecedora quanto à possibilidade de se pensar na representação.

Apoiando-se em Cunill (1997, p. 71-195), Lavallo et al (2006) complementa afirmando que a participação não garante por si mesma “a realização das virtualidades positivas não raro a ela atribuídas na literatura; mais, corre-se o risco de reintroduzir e aprofundar aquilo que se procurava resolver: despolitização, desigualdade e déficit de legitimidade”.

Portanto, compreende-se que para exercer o poder político de intervir nas propostas e deliberar sobre as mesmas, no sentido de constituir resistências aos discursos hegemônicos postos e/ou de formular discursos alternativos, os sujeitos participantes precisam apresentar certas condições de visibilidades e possibilidades discursivas.

Como alerta Santos (2003b, p. 60), por combaterem interesses e concepções hegemônicos, os processos participativos de democracia são muitas vezes combatidos frontalmente ou descaracterizados por via de cooptação ou de integração, residindo nisto a vulnerabilidade e a ambiguidade da participação.

Segundo o autor, “o ideal da participação da sociedade civil pode ser cooptado por setores hegemônicos para cavalgar o desmonte das políticas públicas sem o criticar e, pelo contrário, aproveitando-o para realizar uma operação de ‘marketing social’”.

Dessa forma, há o risco da “apropriação do discurso da democracia participativa por propostas que não significam muito mais que a sua redução às categorias de mercantilização”. (SANTOS, 2003b, p. 63-64).

A partir dessa reflexão, consideramos relevante enfatizar que, embora a elaboração do documento da BCC – PE possa ter ocorrido no âmbito de discussões e negociações com o envolvimento de atores dos diversos segmentos sociais, isto não garante a virtualidade positiva da participação. Faz-se necessário enxergar não apenas a formalidade da convocação desses atores, mas também as condições de visibilidade e de possibilidade discursivas dos sujeitos participantes neste processo.

Voltando nosso olhar para o documento da BCC – PE (2008), podemos identificar que a fim de se justificar a utilização dos termos “democrática” e “participativa” destaca-se no texto que o projeto da BCC-PE resultou de proposta feita pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – PE e que para sua elaboração contou-se com a participação de várias instituições educacionais do

Estado de Pernambuco, tais como: a Secretaria Estadual de Educação – SE; o Conselho Estadual de Educação – CEE; a Associação Municipalista de Pernambuco – AMUPE e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Como se enfatiza no texto (BCC – PE, 2008, p. 12), a elaboração do documento teve início em 2004 e desde esse período inicial até a publicação do documento definitivo, em 2008, ocorreram diversas etapas que se deu em uma “sequência de oito reuniões ampliadas e seis seminários regionais, nos quais foram debatidos temas relevantes para a BCC-PE e sugeridas modificações no documento”.

Este processo de elaboração aconteceu sob a responsabilidade de gestores das redes municipais e estadual, os quais compuseram a coordenação do projeto, juntamente com as comissões de elaboradores formadas por assessores de universidades e por professores especialistas em Avaliação Educacional e das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os referidos encontros contaram com a participação de debatedores convidados das diversas áreas do conhecimento – Sociologia Educacional, Ciências Políticas, História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática; membros da SEDUC; diretoria da UNDIME; professores da Educação Básica das redes públicas de ensino; gestores municipais e estaduais; integrantes de movimentos sociais, como a Comissão de professores Indígenas de PE (COPIPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); representantes dos núcleos de avaliação de várias redes municipais; representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE e dos Conselhos Municipais de Educação.

Torna-se visível nos enunciados anteriores a preocupação em apresentar as condições e possibilidades para que o discurso seja valorizado como “verdade” ao demonstrar que o processo de elaboração do documento da BCC – PE se deu de forma “democrática” e “participativa”. E para comprovar tal processo faz-se referência à sequência de encontros amplos e regionais realizados, contando com a participação de “representantes” dos diversos segmentos educacionais, ressaltando-se o lugar dos sujeitos participantes no sentido de legitimar o discurso mediante a autoridade de quem profere a enunciação.

A virtualidade da participação é enfatizada mediante o processo de elaboração da BCC - PE e as respectivas etapas apresentadas para a produção do documento.

Identifica-se que a concepção de democracia participativa está ancorada na existência da sequência de encontros realizados, bem como na existência da convocação dos participantes, afinal uma Base Curricular que almeja ser “Comum” precisa envolver a participação/presença de sujeitos dos diversos grupos nos eventos de discussões, a fim de evocar destes a corresponsabilidade pela elaboração e implementação da política e garantir a legitimidade da política perante os diferentes grupos e a sociedade.

No entanto, apesar do esforço discursivo para comprovar a virtualidade do processo democrático e participativo em que se deu a elaboração da política, não se menciona no texto a ocorrência de debates sobre o projeto de elaboração do documento junto aos professores, no lócus das próprias escolas, com a participação/discussão dos que estão no cotidiano escolar, nem há referência sobre como se deu a escolha dos participantes/professores e/ou outros participantes que estiveram presentes nos encontros para debates amplos e regionais.

No entanto há que se observar que a virtualidade positiva que lhe é conferida, depende das condições de possibilidade discursivas dos sujeitos “participantes” neste processo.

Desprovidos de recursos políticos e culturais, ou seja, não conhecendo os discursos articulados na proposta, os sujeitos dificilmente conseguirão atuar exercendo seu poder de voz de modo a contribuir para a mudança de curso das forças discursivas constituídas, no sentido de construir discursos alternativos, haja vista a condição subjetiva em que se encontram esses sujeitos participantes.

Como aponta Foucault (2007), as sociedades dos discursos atuam no controle dos discursos restringindo o acesso a espaços delimitados.

Os temas e problemas emergentes no debate, em muitos casos, são negligenciados pelos atores participantes e muitos são motivados a participar por fatores diversos, os quais não condizem com uma perspectiva politizada exigida em uma democracia participativa.

Torna-se relevante considerar que a participação democrática não se reduz à mera participação presuntiva, pois naquela faz-se necessário dispensar atenção à condição de atuação política do sujeito participante, enquanto que nesta a presença física serve para legitimar o que está posto. Nessa perspectiva, entendendo a participação para além da presença física, compreende-se que os participantes garantem uma participação ativa quando ao assumirem a posição de sujeitos

participantes estejam com condições de possibilidades de mediante o discurso atuarem contribuindo, intervindo e/ou reforçando concepções bem como apresentando discursos alternativos.

Em uma perspectiva foucaultiana (2007), as condições de possibilidade tornam-se limitadas, caso os participantes do processo restrinjam seu leque de conhecimentos aos “discursos de apropriação social” disseminados apenas no âmbito escolar, sob o “controle das sociedades do discurso” hegemônicas. Neste caso, desconhecendo a diversidade de discursos imbricados na elaboração da política e se apropriando unicamente dos discursos que são disseminados pelo sistema educacional, limita-se a possibilidade da participação do sujeito participante no sentido da construção de discursos contra-hegemônicos.

Nesta perspectiva, é possível que haja o silenciamento das vozes dos que buscam por transformações. Pode-se identificar, neste processo, a atuação do poder hegemônico que opera cerceando a possibilidade do exercício do poder do outro. Ou seja, podemos identificar a atuação de certos procedimentos de controle do discurso⁴ referidos por Foucault (2007), atuando de forma estratégica na produção do mesmo.

Torna-se visível a existência de um paradoxo em que mesmo estando presentes fisicamente nos espaços de discussão, há a ausência e o silenciamento destes nos debates, pois se torna difícil a atuação dos sujeitos/participantes na discussão, sem que estes tenham se inteirado das diversas concepções que circulam na proposta curricular e dos discursos que permeiam a sua produção.

Desse modo, reduz-se a possibilidade do exercício da resistência do sujeito/participante, ou seja, limitam-se as possibilidades de visões, de vozes e de posicionamentos que possam promover contribuições e/ou intervenções diante do que é posto nos debates travados em torno da elaboração da política em pauta favorecendo-se, assim, a atuação e a consolidação do discurso hegemônico.

Identifica-se assim, parafraseando Deleuze (1991), que o ver e o dizer dos sujeitos dependem das condições de visibilidade e de enunciado e estas são proporcionadas pelas formações discursivas às quais os sujeitos participantes foram expostos historicamente.

⁴ Ver mais detalhes sobre procedimentos de controle do discurso nas pp. 33-35 e de forma mais aprofundada em Foucault (2007).

Em outras palavras, um processo democrático e participativo precisa propiciar a participação de sujeitos que possam posicionar-se de forma a contribuir e/ou a intervir na política engendrada e isto está intimamente relacionado às condições de visibilidade e de enunciado do sujeito participante. Dessa forma, o participante poderá exercer uma participação com mais equidade e possibilidade de intervenção no processo de decisão e de elaboração de discursos alternativos aos discursos postos hegemonicamente na política curricular.

Ainda em se tratando do processo democrático buscado na elaboração da política, segundo o documento da BCC – PE (2008, p. 13) “o contingente de professores que exerce o magistério nas redes estadual e municipais é o interlocutor principal” e para estes “a BCC – PE se propõe a ser um referencial de aprofundamento de sua prática pedagógica” e “uma proposta curricular” inacabada.

No parágrafo seguinte do texto (2008, p.13) elege-se o professor como “leitor privilegiado da BCC – PE”, sem esquecer “os demais interlocutores”, tais como: a equipe gestora e os técnicos dos sistemas de ensino, os integrantes das equipes pedagógicas e os dirigentes de escolas das redes públicas, os integrantes das equipes pedagógicas e os dirigentes de escolas das redes públicas, os integrantes dos conselhos de educação, os professores dos cursos de licenciatura, os estudiosos da área educacional, de Língua Portuguesa e de Matemática.

A partir do que é posto no enunciado acima se torna relevante uma reflexão sobre o que sugerem Bowe e Ball (1992). De acordo com os autores existem dois estilos de texto, denominados de “readerly” (prescritivo) e “writerly” (escrevível) para identificar em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos no processo de formulação ou implementação das políticas,

Segundo os autores, um texto “readerly” é aquele que limita a produção de sentidos pelo leitor. Por ser predominantemente prescritivo, o texto funciona como diretriz em que o leitor assume a posição de consumidor inerte e passivo. Já um texto “writerly” é aquele que convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar ativamente e a preencher as lacunas que possam existir no mesmo. Um mesmo texto pode apresentar os dois estilos simultaneamente. Ou seja, podem ser encontradas, ao longo de um mesmo texto, partes mais prescritivas e outras mais abertas em que o leitor é convidado a dialogar com o texto e a ser seu interlocutor.

No caso específico da BCC – PE podem ser identificadas no trecho citado anteriormente os dois estilos de texto: “readerly” e “writerly”. Torna-se visível que é a

posição dos sujeitos para os quais o texto é direcionado que define o quanto o mesmo é prescritivo ou escrevível.

Ao se referir ao professor como “interlocutor principal” e ao se apresentar como “proposta” inacabada, identifica-se neste enunciado da BCC a prevalência do estilo de texto “writerly”. Como interlocutores, os professores, técnicos, dirigentes e estudiosos da área são convidados a assumirem uma postura ativa em relação ao texto, a se envolverem, estabelecerem diálogo e interagirem com o que é apresentado no mesmo. Como “proposta inacabada”, identifica-se o convite aos professores e aos demais sujeitos – técnicos, dirigentes e estudiosos da educação – a serem coautores, corresponsáveis do documento que, elaborado em um processo democrático, continua aberto para o preenchimento de possíveis lacunas.

Identifica-se neste texto que o professor e os demais sujeitos educacionais são convocados a posicionarem-se ativamente diante do texto e realizarem suas intervenções.

Já ao se referir ao professor como “leitor privilegiado” e ao texto como “referencial de aprofundamento de sua prática pedagógica” é possível se identificar a prevalência do estilo de texto “readerly”, haja vista a intenção do mesmo em provocar, a partir de sua leitura, mudanças na prática pedagógica do professor, sendo estas resultantes do aprofundamento e da incorporação dos conceitos apresentados no texto.

Tal enunciado está associado ao que se enfatiza no texto quando se afirma que “são imprescindíveis novas ações que permitam aprofundar a articulação da BCC – PE com a prática educacional da escola pública no Estado de PE [...] em particular das iniciativas de formação continuada.” (BCC – PE, 2008, p. 13).

Ou seja, fica explicitado nesse enunciado que o contato dos professores com a política será garantido mediante a “formação continuada” que ocorre sob a forma de eventos denominados de “capacitação” ou “atualização” em serviço, cuja finalidade é que os professores aprofundem e incorporem as concepções postas no documento no sentido de reavaliarem as suas práticas e se adequarem modelo apresentado, compartilhando e disseminando os discursos hegemônicos que estão postos no documento curricular.

Nessa perspectiva, o texto apresenta um caráter “readerly” (prescritivo), haja vista que o professor é posicionado como leitor/executor da política já elaborada e

sua participação torna-se, então, passiva por estar limitada predominantemente à incorporação dos conceitos e à articulação destes em sua prática educativa.

Em outro segmento do texto, o documento é apresentado como “proposta” e “não constituindo, pois um texto definitivo e acabado.” (2008, p. 13). De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009) o termo “proposta” é designado como uma proposição, uma sugestão, um projeto proposto para alguma realização e que será estudado, avaliado. (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS, 2009). Neste enunciado pode-se identificar, pois, a BCC – PE (2008) posicionando-se com vontade de ser aberta a possíveis questionamentos e intervenções.

No entanto, a BCC – PE é colocada para as redes públicas de ensino do Estado, pelas palavras de apresentação do texto assinadas pelo então Secretário de Educação do Estado de PE e pela Presidente da UNDIME – PE, com o objetivo de

servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de PE – SAEPE, cuja finalidade é avaliar a qualidade do sistema público de ensino em nível estadual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática” (BCC – PE, 2008, p. 10).

A partir dos enunciados expostos, pode-se identificar uma espécie de paradoxo, pois quando se diz que a BCC – PE é o “referencial” a partir do qual será avaliada a “qualidade da educação escolar” mediante o desempenho dos alunos, esta perde a caracterização de “proposta”, de projeto a ser analisado, pois se compreende que as instituições educacionais não terão a opção de escolha, já que quem não tomá-la por referência assumirá o risco de, ao ser avaliado, ficar excluído do que é tido como critério do padrão de qualidade.

Por consequência, essas instituições que não se adequarem aos critérios de qualidades definidos em nível estadual, em articulação com parâmetros definidos nacional e internacionalmente, estão sujeitas a sofrer as sanções previstas e/ou a não receberem as respectivas premiações vinculadas ao alcance das metas estabelecidas.

A partir dos enunciados articulados no discurso, pode-se identificar que os termos “proposta”, texto “não acabado”, professor “interlocutor” soam, portanto, de modo incoerente dado o caráter regulador e legitimador de qualidade impresso no discurso, que impulsiona as instituições a se adequarem à política curricular posta pelo sistema educacional, sob pena de, ao não se enquadrarem na mesma, estarem se expondo a não atingir as metas, nem aos índices percentuais definidos na gestão

e, por conseguinte, ficarem excluídos do seleto grupo de instituições ditas de qualidade.

3.2 A BCC – PE E A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Uma das palavras mais empregadas nos discursos sobre educação dos últimos tempos muito provavelmente é a “qualidade”.

De acordo com Garcia (1996, p. 150), a qualidade é buscada nos mais diversos setores da sociedade. Entretanto, o conceito de qualidade tem sido (re) significado a partir de interesses pessoais e político-sociais.

A qualidade para o industrial ou comerciante significa lucro, qualidade para a classe trabalhadora significa igualdade. Qualidade para o dono da escola significa melhores resultados com o mais baixo custo, qualidade para o professor comprometido ou para os alunos e seus pais significa a democratização do conhecimento. (GARCIA, 1996, p. 150)

Ou seja, a qualidade preconizada por um determinado grupo social está intimamente atrelada a critérios definidos segundo a posição em que se encontram os sujeitos e/ou os grupos.

A ênfase em relação à qualidade na educação tem se manifestado nas políticas educacionais de forma prevalente e não obstante esta discussão aparece de forma enfática na política curricular vigente em PE. No discurso da BCC – PE, o enunciado da qualidade é apresentado da seguinte forma: “[...] impõe-se como dever do Estado e das redes públicas de ensino a universalização da oferta educacional com qualidade social.” (BCC – PE, 2008, p. 15)

Identifica-se neste enunciado que a qualidade defendida para a educação do Estado deve estar pautada no social. Para compreendermos em que consiste a qualidade adjetivada de “social” defendida pela BCC – PE (2008) faz-se necessário buscar no próprio texto, outros enunciados que articulados entre si possibilitam identificar como esta qualidade social é concebida no discurso curricular vigente em PE.

Como já foi destacado anteriormente, logo na introdução do texto a BCC – PE é apresentada com o objetivo de

servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de PE – SAEPE, cuja finalidade é avaliar a qualidade do

sistema público de ensino em nível estadual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática” (BCC – PE, 2008, p. 10).

E quanto ao seu surgimento, segundo o documento, a BCC – PE (2008, p. 11) “tem raízes na necessidade de se colocar em outro patamar a educação em nosso Estado” e que este foi elaborado em resposta

à aspiração dos sistemas públicos de ensino localizados no Estado de PE de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de jovens e adultos nele inseridos com vistas a contribuir para responder aos desafios da Educação do Estado.(BCC, 2008, p. 11)

Está posta nessa enunciação que o Estado de PE apresenta-se no cenário educacional brasileiro em uma posição incômoda e diante disso surge o desejo da busca pela melhora da qualidade da educação pernambucana que possa possibilitar um melhor posicionamento no cenário nacional brasileiro, sendo a BCC – PE um instrumento para se atingir esse objetivo.

A melhora da qualidade postulada na BCC – PE está vinculada, pois, à elevação do desempenho dos alunos do sistema estadual de educação que, por conseguinte, será refletida em um melhor posicionamento do Estado no “ranking” dos resultados educacionais em nível nacional.

O patamar almejado corresponde, pois, à elevação dos índices de qualidade/desempenho avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, incluindo a Prova Brasil, cujos resultados são refletidos nos percentuais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.⁵

O SAEB e o IDEB são tomados, pois, como parâmetros legitimadores da qualidade dos sistemas educacionais no âmbito nacional. Tais sistemas unificados de avaliação lançam mão de critérios, concepções e metodologias estabelecidas pelo MEC, que por sua vez tomam como referência critérios definidos internacionalmente.

Seguindo o modelo do SAEB, como é enfatizado no documento da BCC – PE (2008, p. 10), foi criado o Sistema de Avaliação Educacional de PE – SAEPE para “avaliar a qualidade do sistema público de ensino em nível estadual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática”.

⁵ O IDEB é apresentado mediante uma espécie de ranking nacional, mediante o qual os estados, municípios e instituições são posicionados quanto à qualidade do sistema educacional, considerando-se o desempenho dos mesmos no SAEB.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado (2008), o SAEPE deverá monitorar o padrão de qualidade do ensino do Estado e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Neste programa, têm sido avaliadas as competências e habilidades na área de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes das redes estadual e municipais nas 2^a, 4^a e 8^a séries ou 3^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção de fluxo escolar.

Além da aplicação dos testes envolvendo questões de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo o exemplo do SAEB, a avaliação do SAEPE inclui outros instrumentos como: o questionário do estudante cujo objetivo é traçar seu perfil socioeconômico e sua trajetória escolar; os questionários do professor e do diretor, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais da educação de Pernambuco; e o questionário da escola cuja finalidade é conhecer a infraestrutura e os serviços oferecidos por ela, tendo-se em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

A partir dos resultados obtidos nos testes e questionários, chega-se a dados numéricos que são distribuídos em uma Escala de Proficiência, orientando-se com base nas competências definidas para serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Mediante este processo tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, cujo cálculo considera dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos avaliados no SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática.

Como no IDEB, o IDEPE é utilizado para indicar e legitimar a qualidade das instituições educacionais, neste caso em nível estadual servindo para demonstrar a evolução do desempenho de cada escola da rede estadual, ano a ano, tomando por base o desempenho dos alunos no SAEPE. Por sua vez, o SAEPE utiliza como matriz curricular e referencial para a elaboração das avaliações a BCC – PE. Esta é disponibilizada pela SE para as redes públicas de ensino nas versões dos documentos de Língua Portuguesa e de Matemática.

As análises dos enunciados postos permitem identificar que na política curricular vigente em PE há uma correlação entre a concepção de qualidade e de desempenho centrada na avaliação com foco nos resultados.

Esta concepção de qualidade/desempenho com foco nos resultados traz como centralidade a busca por um posicionamento de destaque nos *rankings*

comparativos da educação escolar em nível nacional. Tal posicionamento é conquistado mediante o alcance de metas definidas em forma de números percentuais. Ou seja, pode-se identificar que a qualidade educacional apresentada na BCC – PE está associada, como nas empresas privadas, a números previamente estabelecidos, sendo, desse modo, reduzida a dados estatísticos coletados e divulgados pelos sistemas de avaliação estadual e nacional.

O caráter polissêmico e abrangente do conceito de qualidade exige uma análise enfática, especialmente quanto ao seu uso no âmbito da educação escolar.

Sander (1995, p. 40) apresenta em seu Paradigma Multidimensional de Administração da Educação um conceito de qualidade em educação fundado “[...] na desconstrução e reconstrução dos conhecimentos acumulados historicamente, constituindo-se uma tentativa de síntese teórica da experiência latino-americana de administração no contexto internacional”.

De acordo com Sander (1995) a concepção de qualidade em educação parte de diferentes perspectivas conceituais e dimensões analíticas, a saber, econômica, pedagógica, política e cultural. As duas primeiras perspectivas valoram a educação em termos instrumentais, enquanto que as duas últimas em termos substantivos.

A qualidade substantiva de educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional. (SANDER, 1995, p. 152).

Nessa concepção de qualidade em educação, diretamente ligada à qualidade da gestão educacional, Sander (1995) indica que em cada dimensão conceitual são tomados critérios diferentes para a valoração e atribuição de qualidade. As dimensões instrumentais (econômica e pedagógica) utilizam como critérios de valoração a eficiência e a eficácia, enquanto que as dimensões substantivas (política e cultural) tomam como critérios a efetividade e a relevância.

De forma sucinta, será apresentado a seguir os critérios conceituados por Sander (1995). Para o autor, a eficiência consiste em um critério econômico, de dimensão instrumental e extrínseca. Neste, considera-se a produção do “máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo.” Já a eficácia consiste em um critério pedagógico, de dimensão instrumental e intrínseca. Considera-se neste o alcance das “metas estabelecidas e dos resultados propostos”. Por outro lado, o critério da efetividade é um critério político, substantivo e extrínseco que reflete a capacidade de a educação atender às preocupações, exigências e necessidades da

sociedade. Enquanto isso, o critério da relevância consiste em um critério cultural, substantivo e intrínseco, cuja análise valorativa considera a atuação da educação em termos de melhoria do desenvolvimento humano e de qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo. (SANDER, 1995, pp. 43-50).

Segundo o autor, tais critérios não são necessariamente excludentes na gestão da educação e estando imbricados, trata-se, pois, de uma questão de ênfase.

Para Silva, M. A. (2009), a qualidade vem sendo acionada no campo social a partir de critérios estabelecidos no campo econômico.

Segundo a autora, somos sujeitos constituídos no social e produtores desse social, portanto as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos.

Desde a infância somos inseridos em práticas comerciais e somos expostos a situações que exigem dos sujeitos fazerem opções. Nesse processo de escolha da coisa a ser adquirida, um dos elementos acionados é a qualidade, sendo esta analisada segundo valores, significados, visões de mundo e códigos.

Em meio a um aparato de códigos comerciais de um mundo-mercado, exigem-se a compreensão e a decodificação dos códigos relacionados a comprar, vender, permutar, revender, fazer escolhas, competir, sobrepor-se aos concorrentes.

Em tal processo, um dos aspectos da relação direta entre produtores/comerciantes e consumidores é a capacidade de avaliar o objeto ou coisa, acionando os atributos de qualidade. No campo econômico os parâmetros de qualidade baseiam-se em critérios como utilidade, praticidade e comparabilidade e para se aferir esta qualidade são utilizados medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do campo mercantil. Desse modo, no cenário econômico a qualidade do que está sendo avaliado pode ser aferida mediante gráficos, tabelas, opiniões, medidas, regras, modelos, etc.

De acordo com Silva, M. A. (2009), percebe-se que “nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública”.

No entanto, a educação, enquanto prática social e ato político, não pode ficar restrita a fórmulas matemáticas ou a resultados estabelecidos a “priori”. A qualidade social da educação escolar não se ajusta

aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. (SILVA, M. A., 2009)

Os parâmetros de qualidade utilizados no campo econômico e na gestão de empresas privadas não são coerentes com a qualidade social postulada para a educação escolar, haja vista as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para sanar questões sociais agravadas quando estas ficam entregues aos interesses econômicos.

Segundo Silva, M. A. (2009)

a qualidade social da educação escolar é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A partir do exposto, compreendemos que embora a BCC – PE defenda de início em seu texto a “qualidade social” para a educação, os enunciados articulados na mesma, permitem identificar um discurso que vincula qualidade a desempenho, cujo foco dessa qualidade é o resultado verificável, quantificável, mensurável e publicável.

Nessa perspectiva de qualidade/desempenho, o foco do trabalho educacional consiste em desenvolver aprendizagens que possam ser verificadas, medidas e quantificadas pelos sistemas unificados de avaliação educacional estadual e/ou nacional no sentido de serem divulgadas nas diversas mídias em nível estadual, nacional e internacional. Há, pois, uma concepção de qualidade fundada em uma metodologia de “avaliação quantitativista”.

Este discurso que vincula qualidade e desempenho com foco nos resultados distancia-se de uma perspectiva de qualidade “social” pretendida e parece

aproximar-se muito mais de uma perspectiva de *performance*, isto é, de uma qualidade performativa focando o *marketing*.

A Performatividade, como afirma Ball (2001) constitui um dos mecanismos-chave das reformas políticas postuladas no novo paradigma da gestão pública, apresentados pela OCDE (1995). Para o autor, apoiando-se em Lyotard (1998), a performatividade consiste em um sistema de ‘terror’.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. (BALL, 2002)

Neste sistema fundado na performatividade, o desempenho significa, engloba e representa a validade, a qualidade e o valor do indivíduo ou da organização no âmbito de um determinado campo de julgamento/avaliação. Desse modo, a produtividade funciona mediante a utilização de estratégias de controle tais como, base de dados, reuniões de avaliação, balanço anual, relatórios escritos, solicitações de promoção, inspeções e avaliações de todos os tipos, realizadas inclusive por colegas.

Posteriormente, em seu texto, a BCC – PE (2008, p. 15) enuncia que a escola “passou a agregar não apenas a responsabilidade de promover a aprendizagem do aluno, mas de fazê-lo respeitando os tempos e os modos distintos em que essa aprendizagem se processa”.

Entretanto, nesta perspectiva da performatividade, em que se fortalece a cultura de que “os fins justificam os meios”, importa menos o processo e muito mais os resultados. Assim, pouca relevância é atribuída ao caminho percorrido durante o processo de ensino-aprendizagem, pois são os resultados e as metas alcançadas que vão aparecer e dar visibilidade, reconhecimento e mérito (ou não) aos profissionais, às instituições e ao Estado.

Pressionados a alcançar a “eficiência” e a “eficácia” nos resultados das avaliações, os professores terminam desconsiderando as etapas necessárias a serem percorridas e atropelando o tempo necessário para o desenvolvimento de aprendizagens distintas e aprofundadas, passando a buscar as metas determinadas através de caminhos mais “curtos”, como por exemplo, mediante a utilização de

estratégias como o “treino” ou a repetição mecânica de modelos de questões já postas em avaliações anteriores.

As questões contingenciais que escapem às competências e aos conteúdos exigidos pelos sistemas de avaliação estadual e/ou nacional não são vistos com a devida atenção, afinal torna-se uma “perda de tempo” persistir em questões que não vão contribuir ou influir no resultado das metas almejadas nas avaliações. Os critérios da “efetividade” e da “relevância”, pautados, respectivamente, na busca por responder às demandas da comunidade e na pertinência e significação educacional são relegados a segundo plano.

Como afirma Silva, M. A. (2009),

pouco importa se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que apresentam limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados.

Sendo assim, os professores passam a desenvolver um trabalho mecânico e os alunos uma aprendizagem superficial voltada para os eventos oficiais agendados pelos sistemas unificados de avaliação da educação estadual e nacional. Por consequência, ao invés de um currículo que respeite as diferenças, o que há mesmo é a tentativa de homogeneização curricular e dos sujeitos.

Essa lógica de qualidade performativa, que transpõe a qualidade econômica para o campo educacional, produz o enfraquecimento dos esforços pela construção de um projeto político-pedagógico escolar e ainda fortalece os instrumentos de controle, de fiscalização e de pressão externa nas decisões da escola. Compreende-se, então, que o capítulo cinco da BCC – PE (2008, p. 64-66) reservado à defesa de um projeto político-pedagógico que venha a ser assumido pelos “sujeitos da ação, no meio escolar” e “que visa a um projeto coletivamente construído” (p. 64) soa incoerente e contraditório.

A BCC – PE (2008, p. 64) defende a “autonomia” que “opõe-se a fechamento e isolacionismo, pois o que se procura é assegurar o reconhecimento dos valores e princípios próprios de uma comunidade e, simultaneamente, os de outros grupos humanos”.

No entanto, nos moldes de um currículo fundado na qualidade performativa torna-se impraticável a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico pautado na autonomia e capaz de incorporar os saberes e as práticas de referência

da comunidade, haja vista que o objetivo central da qualidade baseada na performatividade é atender as metas estabelecidas para demonstração de um desempenho que garanta visibilidade perante o cenário nacional. Ou seja, a ênfase está no resultado e não no processo, portanto, não há muita relevância nos aspectos específicos e peculiares da comunidade escolar em questão. Fica visível, pois, que a ideia de “autonomia” e de “reconhecimento dos valores e princípios próprios da comunidade” preconizados no texto parecem deslocados neste contexto de qualidade performativa.

Pode-se identificar no discurso da performatividade, a recontextualização da Teoria do Capital Humano que, como afirma Saviani (2003), em lugar da lógica da interação em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) surge a lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, cada indivíduo terá de adquirir “um banco ou pacote de habilidades” (gerais, técnicas e de gestão) mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial.

Segundo Frigotto (2002) não é casual que o discurso da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasil (Lei 9394/96), apoiado pelas grandes redes de informação, tenha como foco uníssono as noções de competências, de habilidades, qualidade total, cidadão produtivo e de empregabilidade. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com a perspectiva de desmonte dos direitos sociais do discurso neoliberal.

A qualidade preconizada no discurso apresentado no documento da BCC – PE (2008) rima com performatividade, competitividade e produtividade, conceitos estratégicos na corrida em busca da superação do atraso para alcançar o grupo de países mais ricos e desenvolvidos no mundo. Nesta corrida rumo ao desenvolvimento a qualidade que surge está vinculada aos interesses mercadológicos baseados nos resultados, nos números e na racionalização dos recursos em prol de lucros cada vez mais exorbitantes para uma pequena parcela da sociedade.

Nessa perspectiva de qualidade vinculada à performatividade, aos interesses economicistas e mercadológicos e, os interesses sociais e humanos são relegados a

segundo plano. As pessoas são vistas e usadas como instrumentos para o lucro e, como nos aponta Garcia (1996, p. 150), no “melhor” estilo darwiniano quem não se adapta aos tempos modernos é incapaz, é fraco, é responsabilizado por seu fracasso e, por conseguinte, é eliminado do processo.

Torna-se, pois, incoerente se falar em qualidade social no âmbito de um discurso articulado em meio a interesses e critérios baseados em princípios economicistas e fundados na performatividade.

3.3A BCC- PE E O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

Embora não exista um discurso homogêneo em relação ao conceito de competências, haja vista os processos de recontextualizações locais, pode-se identificar que este aparece como princípio orientador nas reformas curriculares de diferentes países. Esse direcionamento comum resulta, como analisaremos posteriormente, do intercâmbio estabelecido entre os organismos internacionais e os governos locais que na busca por legitimação e apoio financeiros, firmam acordos, os quais atuam estabelecendo o controle simbólico e a produção de significados nas agendas políticas.

As competências são enunciadas no Relatório para a UNESCO feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, como conceito pedagógico central da prática educacional das escolas de ensino médio e profissionalizante, propondo-se uma ampliação deste para todas as crianças. (DELORS, 2001)

De acordo com Ramos (2001 p. 221), a origem da pedagogia das competências, remonta ao ensino técnico e é entendida como aquela na qual,

Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

No Brasil, Segundo Lopes (2004a), a noção de competência tem assumido a centralidade como princípio curricular presente não só no discurso da educação profissional, mas também no da educação básica.

Em relação à educação básica, esta noção de competência aparece nos parâmetros curriculares nacionais e são apresentadas mais explicitamente nas

matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Nestas, encontra-se uma lista de competências a serem desenvolvidas tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. O conceito de competências aparece ainda como princípio formador nas diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica.

Seguindo na esteira da Reforma da Educação Brasileira, a BCC – PE define como eixo metodológico o ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de saberes e competências no âmbito de uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Nas duas versões do documento da BCC – PE, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, é apresentada uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas referidas áreas.

A concepção de competência baseada em Perrenoud (2000) é expressa na BCC – PE (2008, p. 32) como:

a aptidão dos sujeitos para ligar os saberes que adquiriram ao longo da vida às situações da experiência, a fim de, pelo recurso a esses saberes, vivenciar essas experiências de forma gratificante e eficaz. Equivale, assim, à capacidade de administrar as mais diferentes situações de vida, pelo recurso a intuições, conceitos, princípios, valores, informações, dados, vivências, métodos, técnicas já descobertos ou aprendidos.

Nessa perspectiva, há uma relação entre o saber e o fazer, pois os recursos cognitivos são mobilizados em função da realização prática, tendo em vista o enfrentamento de situações específicas do cotidiano.

O currículo por competências é justificado, pois no sentido de priorizar o desenvolvimento de competências ao invés da transmissão de conteúdos.

Perrenoud (1999, p. 10) defende que os currículos pautados na construção de competências devam promover uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos” a fim de que sejam priorizados os conteúdos que venham ser mobilizados em situações complexas e que possam ser exercitados no âmbito escolar.

O referido autor (1999 p. 75) ainda questiona se não seria o momento de substituir a reflexão idealista e especulativa por uma análise prospectiva e realista das situações da vida na elaboração dos currículos, pois “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e ‘savoir-fair’ a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias”.

Segundo Tanguy (2002), 'savoir-faire' são as capacidades numa situação precisa e está associado ao grau de habilidades que o aluno manifesta para resolver um problema proposto.

Sendo assim, como afirma Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em função da ação que deve ser realizada pelos alunos, centrando-se muito mais em que os alunos saibam fazer do que em que estes saibam.

Os currículos elaborados nesta perspectiva de competências não poderiam se limitar ao ensino de conhecimentos "inúteis" à ação, já que a construção de competências na escola somente aconteceria tendo por base os saberes que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Atribui-se, pois, um caráter utilitário e funcional ao conhecimento.

Para Lopes (2004), o conceito de competência na teoria curricular está associado, mediante um processo de recontextualização, ao conceito de competências das perspectivas cognitivo-construtivistas, bem como está filiado à tradição teórica da eficiência social de Bobbit, Charters e Tyler.

Em Bobbit (1918), o currículo é visto como o meio para se alcançar a eficiência burocrática na administração escolar e isso somente seria possível através de um planejamento centrado no produto a ser alcançado, seguindo a forma do mundo dos negócios. A eficiência preconizada correspondia, pois, ao atendimento às demandas do mundo produtivo daquele modelo de produção dominante. Sendo assim, cabia ao currículo definir o produto a ser alcançado, isto é, os objetivos que pudessem transformar a criança em um adulto produtivo para o mundo do trabalho capitalista industrial em expansão na época.

Já na visão de Charters (1923), os métodos passaram a ser o foco na orientação do currículo para a eficiência social, pois eram eles que permitiam que os objetivos traçados fossem traduzidos em atividades distribuídas em unidades de trabalho hierarquicamente ordenadas.

Por sua vez, Ralph Tyler (1994) propôs uma associação entre princípios dos cientistas sociais e o pensamento de Dewey, que focava a centralidade nos alunos e defendia o ensino por atividades. Nessa perspectiva, os objetivos e os métodos foram retomados, mas agora os objetivos traçados tinham como foco os estudos sobre os alunos, sobre a vida contemporânea e sobre os conteúdos específicos analisados a partir da visão da filosofia e da psicologia.

Identifica-se, pois, nas teorias de Bobbit, Charters e Tyler uma íntima relação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional. Por sua vez, a eficiência é compreendida no sentido da adaptação dos sujeitos aos interesses do modelo de sociedade vigente. Para se atingir a eficiência preconizada, far-se-ia necessário reproduzir os procedimentos da administração científica das fábricas – os modelos taylorista/fordista.

Para Lopes (2004a), pode-se identificar na teoria das competências elementos conceituais que indicam que os objetivos comportamentais preconizados nas teorias da eficiência social foram substituídos pela ideia de competências, pois tal como os objetivos comportamentais das teorias eficientistas sociais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Ou seja, associou-se “o comportamentalismo a dimensões humanas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura”.

Nessa perspectiva, as competências assumidas sob um caráter comportamentalista são traduzidas em atividades de ensino que pressupõem supostas habilidades às quais permitem a elaboração de indicadores/descriptores de desempenho que possibilitam a avaliação do comportamento dos indivíduos.

De acordo com a própria BCC – PE (2008, p. 30), a definição de uma base de currículo comum “se orienta pela disposição de levar a escola a centrar-se na ampliação de saberes e competências dos mais gerais aos mais específicos, a fim de viabilizar a inserção social inerente ao desenvolvimento justo e solidário.”

A BCC – PE (2008, p. 30) aponta para “o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, perspectiva que libera a proposta curricular do mero domínio de conteúdos descontextualizados e fracionados”. Ou seja, valoriza-se principalmente “o desenvolvimento de competências e o estudo de campos do saber, aos quais são inerentes a interdisciplinaridade e a contextualização”.

Segundo o referido documento, a interdisciplinaridade não implica

uma diminuição da importância das áreas específicas do conhecimento. Ao contrário, uma perspectiva interdisciplinar adequada nutre-se do aprofundamento nas várias áreas do saber, desde que esses saberes sejam articulados da forma mais diversificada e consistente possível. (BCC – PE, 2008, p. 40)

Identifica-se nestes enunciados que o currículo por competências superaria a fragmentação dos conteúdos disciplinares e descontextualizados e favoreceria a organização do currículo interdisciplinar com a finalidade de uma inserção social justa e solidária.

Essa perspectiva do currículo por competência possibilitaria a interdisciplinaridade e conferiria ao mesmo a caracterização de um currículo integrado, pois as competências estariam associadas à integração de conteúdos.

No entanto, esta

característica de ser integrado muitas vezes traz para o currículo por competência a positividade conferida à integração curricular. Não cabe, contudo, entender a integração curricular como obrigatoriamente positiva e associada a uma dimensão crítica sem que sejam analisadas a quais finalidades educacionais se associa. (LOPES, 2004a)

Como afirma Lopes (2004a), a integração pautada no currículo por competências não traduz “o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes” e, ao contrário, “favorece processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente”, visto que “o princípio integrador situa-se no mundo produtivo”, ou seja, são integrados os saberes demandados “segundo as exigências do mercado.”

Desse modo, ao invés de promover uma inserção social solidária o que se proporciona mesmo é a adaptação aos moldes competitivos que impera na sociedade de mercado.

De acordo com a BCC – PE (2008, p. 35), as competências-chave não são “inteiramente definidas a priori, fora dos contextos culturais em que acontecem as situações de ensino-aprendizagem.” Simultaneamente, aponta-se no texto algumas competências vistas como urgentes de se fortalecer, as quais são verificadas a partir do “resultado de algumas avaliações institucionais”, tais como o SAEB, o SAEPE e o ENEM. Ainda segundo o texto essas avaliações das “diversas instituições têm, nos últimos anos, disponibilizado informações a respeito da qualidade dos sistemas de ensino no Brasil”.

Embora se defenda no discurso que as competências não são definidas a priori, ao mesmo tempo, aponta-se no documento da BCC – PE de Língua Portuguesa e Matemática uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Estas são elencadas tomando por base o resultado dos sistemas de

avaliação centralizados e, por conseguinte, os critérios de qualidade educacional estabelecidos pelos mesmos.

Identifica-se, pois, que o controle da seleção das competências é exercido por meio dos resultados esperados e obtidos nos sistemas de avaliação, via descritores de desempenhos, os quais regulam, por conseguinte, os conteúdos a serem trabalhados nos currículos escolares. Fica nítido mais uma vez o distanciamento da flexibilidade e da autonomia pregados no discurso da BCC – PE (2008).

3.4A BCC – PE E AS TECNOLOGIAS POLÍTICAS DO NOVO MODELO DE GESTÃO PÚBLICA

No segundo segmento dos documentos da BCC - PE, além dos princípios orientadores do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, há uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento das competências e saberes nas duas áreas e, finalmente, é apresentada uma “relação de competências pretendidas, em que cada uma vem seguida de um pequeno comentário acerca de elementos teóricos implicados na sua definição” sendo estes que “constituem o núcleo dos saberes que deverão ser mobilizados na efetivação de cada competência”. (BCC – PE, LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, p. 77-78).

Identificam-se na versão do documento de Língua Portuguesa que não são indicados explicitamente os conteúdos relacionados às competências listadas.

Como afirma Lopes, (2004a), “as competências não têm um conteúdo em si de direito” e “atuam como dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimentos especializados.”

Entretanto, como desdobramento das competências e para compensar essa ausência de conteúdos explícitos nos documentos da BCC – PE, a Secretaria Estadual de Educação de PE disponibilizou, posteriormente, em 2009, uma matriz de referência contendo um conjunto de descritores que, segundo a mesma, explicita dois pontos básicos do que se pretende avaliar em cada período de escolaridade: o conteúdo programático a ser avaliado e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas.

Essas operações mentais são traduzidas, pois, como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado. (LOPES, 2004a)

Portanto, além da relação de competências que é listada na BCC – PE (2008), o professor da educação básica recebe também do sistema educacional uma lista de conteúdos e habilidades mentais a serem trabalhadas em cada série/ano educacional. Ou seja, o sistema educacional, não apenas indica as competências que considera relevantes na BCC – PE, como também ainda determina em documento complementar os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas e como os alunos devem operacionalizar o raciocínio para atingir as competências definidas.

Compreende-se, pois, que aos professores é definida a função de executar o trabalho de forma a atender o que é estabelecido pelo sistema. Esse enquadramento torna-se cada vez mais inevitável, haja vista o sistema de monitoramento empreendido nas escolas que envolvem desde a construção de mapas estatísticos baseados nos resultados até a premiação por desempenho dos profissionais e instituições de educação que atingirem as metas e os índices estabelecidos na gestão.

No âmbito desta perspectiva, a Secretaria de Educação do Estado de PE vem implementando uma política de premiação dos educadores, cujas instituições de ensino alcançaram ou ultrapassaram os índices definidos. Tal premiação denominada de Bônus de Desenvolvimento Educacional – BDE – é direcionada aos professores que estiverem efetivamente em exercício nessas instituições educacionais. O BDE está vinculado ao IDEPE e somente recebem tal bonificação os profissionais cujas instituições tiveram a meta do IDEPE alcançada e esta deverá ser sempre superior a do ano anterior.

Podemos identificar, nestas políticas, uma estratégia de gestão fundamentada no pensamento do *homo economicus*, suposição liberal clássica de que todos os comportamentos humanos são guiados pelo auto-interesse. Na perspectiva do *homo economicus* postula-se que as pessoas devem ser tratadas como maximizadoras racionais da utilidade para reforçar seus próprios interesses na política, assim como em outros aspectos da conduta (PETERS, 2002, p. 221).

A partir desse princípio, em sua versão contemporânea neoliberal, generaliza-se a forma empresarial para todas as formas de conduta e em todos os níveis produz-se uma cultura de empresa e de mercado.

Considera-se que nesta perspectiva da gestão do currículo, empreendida na política curricular de PE, torna-se nítido que o foco tem sido o indivíduo em seu

autointeresse, mediante o incentivo e a busca pelo mérito, pela vantagem pessoal e pela recompensa seja esta financeira ou vinculada a *status* social. Trata-se de uma tecnologia política baseada na suposição de que todos os comportamentos humanos podem ser controlados mediante o autointeresse.

Tal estratégia tecnologia política tem sido implementada e se tornado possível, haja vista a posição do profissional da educação básica que se encontra em situação de nenhum (ou quase nenhum) reconhecimento, seja ele financeiro ou social. Atuando sobre esta fragilidade, a gestão busca conseguir que os profissionais submetam-se às condições estabelecidas e esforcem-se ao máximo para atingir as metas definidas a cada ano, superando os próprios resultados do SAEPE do ano anterior e, por conseguinte avançando a sua posição no *ranking* estadual do IDEPE, visando a um melhor posicionamento em nível nacional (SAEB e IDEB), mesmo que não sejam oferecidas condições favoráveis de trabalho para que tais metas sejam alcançadas.

Como afirma Ball (2002, p. 8), “a instalação da nova cultura da performatividade competitiva envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efetuar o replanejamento institucional”. Ou seja, o sistema de performatividade está inter-relacionado a um conjunto de tecnologias articuladas entre si

Percebe-se, a partir dos enunciados analisados na BCC – PE (2008) que juntamente com a performatividade, há a articulação de outros elementos-chave denominados por Ball (2001) de “forma de mercado” e de “capacidade de gestão”, os quais se apresentam em consonância com o novo modelo de gestão pública identificado no relatório da OCDE (1995) e analisado pelo referido autor em 2001.

De acordo com Ball (2001), a forma de mercado atua proporcionando o desenvolvimento de um novo ambiente moral em que prevalecem as motivações pessoais sobre as impessoais. Tais motivações são estimuladas mediante a articulação de procedimentos que desencadeiam impulsos, relações e valores para um comportamento competitivo e para a luta em busca da vantagem pessoal. Neste processo desenvolve-se um novo currículo ético em que se consegue que o provimento público corresponda ao provimento empresarial.

Em meio a este cenário de alta competitividade justifica-se o autointeresse, pois a segurança da posição profissional ocupada por cada um está vinculada a

parcela de contribuição individual e coletiva (instituições) em prol da “qualidade” educacional produzida.

Neste novo ambiente moral, os indivíduos assumem para si os interesses do sistema, ou seja, passam a buscar o que o sistema definiu como necessário para operar de forma satisfatória. Desse modo, ao mesmo tempo em que buscam atender aos interesses da instituição estão objetivando principalmente o interesse pessoal.

Essa dinâmica provoca um esforço pessoal que vai implicar no investimento dos indivíduos em si mesmos e na busca por formação continuada, por capacitações, treinamentos e retreinamentos. Movidos pela competitividade há a procura desenfreada dos indivíduos por estar sempre à frente, em busca do diferencial que garantirá a posição de destaque almejada nos *rankings* dos diversos níveis e situações sociais (incluindo-se os educacionais), ainda que para isso tenham que se enquadrar e submeter-se ao que é definido por outrem e que tenham que enfrentar as condições adversas e desfavoráveis de trabalho.

Por outro lado, percebe-se a “forma de gestão” (BALL, 2001) atuando como mecanismo-chave da política, a qual tem o gestor como figura central cultivando a “cultura empresarial” no sentido de delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma que atinjam os fins desejados como em uma espécie de “governo da alma” das mesmas.

Neste quadro, se por um lado a gestão afasta os métodos de controle baseados em uma postura de pouca confiança, por outro lado articula novas formas de vigilância e automonitoramento. São exemplos destas os referidos sistemas de avaliação, a determinação de metas e objetivos, a comparação de resultados, as apreciações/avaliações, as revisões e concessões de prêmios de acordo com o desempenho individual/institucional.

Enquanto o mercado atua de fora para dentro, a gestão opera de dentro para fora através da cultura e do monitoramento de atitudes, de comprometimentos e de responsabilidade pessoal dos trabalhadores. Desse modo, o ato de ensino e a subjetividade dos professores são alterados mediante um novo panopticismo de gestão baseado na qualidade e na excelência dos resultados, frente à nova cultura empresarial fundada no *marketing*, na competição e no controle de resultados. (BALL, 2001)

Tal forma de exercício do poder baseada no controle do resultado está associada ao que Foucault (1997) denominou de “poder disciplinar” baseado no

princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Ou seja, é mais rentável para o sistema domesticar, normalizar e fazer produtivo os sujeitos do que segregá-los.

Como nos indica Varela (1996, p. 8) este tipo de poder disciplinar resulta das profundas transformações sociais modernas. Este poder disciplinar atua na esfera econômica tendo como base o acúmulo de riquezas; na esfera social para prevenir motins e pela demanda de uma maior segurança; na esfera política, no sentido de tornar viável o novo modelo de sociedade que surge, ou seja, para promover a adaptação à nova soberania baseada no contrato social.

Segundo a autora, o poder disciplinar, em sua versão atualizada se serve não apenas das tecnologias de individualização, mas também das tecnologias de regulação para redistribuir os indivíduos no espaço, para maximização de suas energias e forças tão necessárias para a acumulação produtiva do capital. Para cada indivíduo há que se definir um lugar no interior do conjunto e estes indivíduos hão de estar vigiados e localizados para favorecer exclusivamente as relações úteis e produtivas.

Essa forma de exercício de poder permite ao gestor um controle detalhado do processo educacional, bem como o controle de todos e de cada um dos integrantes localizados no processo, possibilitando a intervenção da gestão no momento que julgar necessário, seja para premiar ou para corrigir e normalizar, mediante as mais diversas estratégias. Nesta perspectiva, o Estado abandona sua função educadora e assume funções de controle socioeducacional.

De acordo com a BCC – PE (2008, pp. 19) “a sociedade moderna foi reinventando a realidade, construindo novos paradigmas de organização social e, conseqüentemente, também de educação”. No documento, são apresentados três paradigmas: o paradigma do interesse, o paradigma da obrigação e o paradigma da solidariedade, sendo que aos dois primeiros são estabelecidas críticas, enquanto que o último paradigma é apresentado como alternativa aos anteriores.

O paradigma do interesse é criticado por ser a via de “expansão do sistema mercantil e do capitalismo industrial” pela qual ocorre “a formação de um indivíduo utilitarista e interessado em bens imediatos, para quem o particular é mais importante do que o todo.” (BCC, 2008, p. 19-20)

Na crítica estabelecida, a BCC – PE (2008) afirma que a educação no âmbito do paradigma do interesse busca “atender o mercado de trabalho, fonte inspiradora e determinante das especializações que devem assumir papel de destaque nos

processos de formação”. Além disso, “ao apostar no sucesso pessoal, a responsabilidade pelo bom desempenho e também pelo fracasso na aprendizagem é atribuída quase que exclusivamente ao indivíduo”. Coloca-se, pois, apenas no “aluno a responsabilidade por desenvolver sua capacidade racional” para “responder a aprendizagem”, enquanto que à escola cabe aplicar “a proposta didática que julgar eficiente”.

Já o paradigma da obrigação é apresentado no documento da BCC – PE (2008, p. 20) como aquele que surgiu “simultaneamente ao paradigma do interesse, como forma de resistência aos valores individualistas e de manutenção de uma tradição autoritária e/ou paternalista”.

Esse paradigma é criticado no documento curricular por buscar atribuir relevância maior “à totalidade social” e “ao poder centralizador do Estado”, mesmo que “se sacrifique o indivíduo”. Além disso, por operar com a compreensão de que “os fenômenos sociais devem ser controlados para garantir a ordem social”. Nesse contexto, a preocupação básica da educação é a de “salvaguardar a totalidade idealizada do sistema, preservar as prerrogativas do Estado, com a conseguinte exclusão do sujeito livre no papel de protagonista social”. (BCC – PE, 2008, p 20).

Como alternativa aos paradigmas do interesse e da obrigação, a BCC – PE (2008, pp. 21-23), apresenta o “paradigma da solidariedade”, abarcando o “vínculo social e a cidadania” como “fio condutor da proposta curricular para as redes públicas do Estado de Pernambuco”.

Neste paradigma, a solidariedade é

compreendida como a reciprocidade entre grupos e atores sociais numa relação de intersubjetividade; o vínculo social, como a aliança em favor da comunidade; e a cidadania, como o ‘direito a ter direitos’ e a aceitação do valor superior da experiência republicana na organização da política e dos interesses sociais. (BCC – PE, 2008, p. 21)

Complementando e enfatizando a distinção entre os paradigmas apresentados afirma-se na BCC – PE (2008, p. 23), que se trata de “uma questão de foco”, pois enquanto

os dois primeiros paradigmas orientam-se por índices de produtividade econômica e tecnológica, por uma aprendizagem individual, racional e pragmática, bem como pela transmissão hierarquizada e cumulativa de conteúdos, isolados em um conjunto de disciplinas, o terceiro destaca uma aprendizagem relacional, crítica, situada e conjunta, a partir de práticas solidárias[...]

Seria, portanto, uma aprendizagem mobilizadora de saberes e valores que apresenta um caráter interdisciplinar e está atenta à contextualização, e às exigências do mundo do trabalho.

Entretanto, quando se constata neste mesmo documento curricular o discurso que enuncia o incentivo a um ambiente moral de busca por resultados imediatos, fundados na cultura da performatividade competitiva, torna-se incoerente a defesa do paradigma da solidariedade e a crítica ao paradigma do interesse no texto da BCC – PE (2008).

Nessa perspectiva da cultura da performatividade, da forma de gestão (baseada na qualidade e na excelência) e das formas de controle empresarial (visando à competição, ao marketing e aos resultados) o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente alteradas, trazendo como consequência “o desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos”, além do aumento da individualização e a destruição das solidariedades [...]. (BALL, 2001, p. 108-109).

Desse modo, fica explicitado, a partir dos enunciados articulados, que ao invés do paradigma da solidariedade amplamente defendido e justificado na BCC – PE (2008, p. 21), o que prevalece mesmo é a cultura da performatividade, da gestão e do mercado baseada no estímulo à competição e na busca por estar sempre à frente através de resultados que garantam visibilidade e destaque perante o cenário nacional/global. Desse modo, identifica-se em meio à rede de enunciados articulados, muito mais o paradigma do interesse em detrimento do paradigma da solidariedade mesmo que este apareça enfaticamente criticado no texto da BCC – PE. (2008, p. 20).

Além disso, percebem-se também com muita ênfase as marcas do paradigma da obrigação, pois ao se defender um sistema de avaliação centralizado, identifica-se a articulação do poder centralizador do Estado, atuando na busca pela eficiência e pela qualidade performativa através das diversas tecnologias políticas e do novo modelo de gestão que ora se instaura. Desse modo, pode-se verificar a busca pelo controle e pela preservação das prerrogativas do Estado e a minimização da participação dos sujeitos como protagonistas sociais. Cerceia-se, pois, a flexibilidade do currículo e a possibilidade do exercício da autonomia diante da política curricular engendrada.

3.5 DISCURSOS HEGEMÔNICOS NO HÍBRIDO DISCURSIVO DA BCC-PE

De acordo com Ball (2001), a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói, pois novas formas de identidade e de autoexpressão cultural local são conectadas aos processos de globalização. Nestes, as políticas nacionais são construídas inevitavelmente a partir de um processo de “bricolagem”, isto é, a partir do empréstimo e de cópia de outros contextos que gera uma hibridação, uma combinação de lógicas globais e locais, por vezes ambíguas.

O conceito de hibridação é cunhado dos estudos biológicos e é reelaborado em suas noções para ser utilizado no campo de análise sociocultural, averiguando-se seus limites e suas possibilidades de explicação. De acordo com Canclini (2008), a hibridação, como prática cultural, não é recente e pode ser identificada no desenvolvimento histórico das diferentes culturas. No entanto o hibridismo ganha ênfase na análise das práticas culturais da década final do século XX “(...) momento em que mais se estende a análise da hibridação a diversos processos culturais” (CANCLINI, 2008, p. XVIII).

Canclini (2008, p. XVIII - XIX) define a hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”, mas que não é “sinônimo de fusão sem contradições”.

Nos usos contemporâneos do termo hibridação, pode-se identificar a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. Desse modo, a hibridação implica em um processo de tradução que põe novas experiências e direções em relação com as que já estavam disponíveis previamente. Entretanto, torna-se relevante salientar que a hibridação interrompe hierarquias, mas não o faz necessariamente para construir uma nova, mais democrática. Nesta perspectiva, o objeto de estudo não se constitui na hibridez, mas nos processos de hibridação.

Dussel (2005, p. 70), apoiando-se em Bernstein (1990) afirma que “a própria noção de currículo pode ser considerada um híbrido, se o pensarmos como resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares.” Portanto, a hibridação curricular atua, pois, mediante a mobilização de distintos discursos que são trazidos para o âmbito particular do currículo.

Assumir a perspectiva conceitual que compreende o currículo como espaço-tempo de produção cultural e que pensa na dimensão política de articulação entre macro e micro implica em não se reforçar princípios de dominação e de poder absolutos, haja vista que em uma perspectiva de currículo como política cultural identifica-se um processo de negociação de significados que pode resultar na hibridação discursiva.

Nesse processo de negociações políticas, fazem-se associações e rejeições considerando-se a participação dos grupos que disputam a hegemonia, movidos por interesses e conteúdos diversos no sentido de demarcar limites, os quais não sendo rígidos, acabam por produzir discursos híbridos que constituem um campo marcado por uma diversidade de tendências teóricas e discursivas.

Na análise empírica do discurso político-curricular de PE, pudemos identificar um processo de hibridação em que há tentativas de quebrar e de misturar as fronteiras conceituais, mediante o processo de descontextualização e de recontextualização de certos conceitos (BERNSTEIN, 1996).

Como exemplo, pudemos identificar a busca por aproximar o conceito de qualidade social ao de qualidade/performatividade; a tentativa de fazer compartilhar do mesmo espaço os conceitos de solidariedade e de competitividade; o interesse em conjugar a ideia de autonomia com a de processo de regulação; a busca pela articulação de um currículo comum, fazendo referência à diversidade.

Pôde-se verificar que, por meio da recontextualização, há a tentativa de aglutinação de certas ideias contraditórias e a aproximação de conceitos incompatíveis na busca pela legitimação do discurso perante os grupos e sujeitos envolvidos. Na produção do discurso da BCC – PE (2008) identifica-se o envolvimento de interesses e conteúdos diversos que visam manter um lugar de referência de qualidade como um discurso de tom genérico e consensual.

Portanto, o processo de hibridação engendrado no discurso da política curricular de PE ocorre de forma estratégica no sentido de difundir um discurso apontado, de forma genérica, como capaz de vir a responder aos “males” da educação. Este é articulado com o intuito de se distanciar de outro discurso visto e dito genericamente como ruim, segundo a ordem das sociedades do discurso e a doutrina que define quais discursos podem ser proferidos. Trata-se de uma estratégia utilizada para legitimar as reformas e mudanças, de modo que venha a

atender a multiplicidade de interesses decorrente dos diversos segmentos envolvidos na produção da política curricular.

Nessa perspectiva, certas palavras são interditadas e outras são introduzidas no discurso da BCC – PE (2008) de forma recontextualizada, resultando na produção de um discurso híbrido. De acordo com Ball (2001), no processo denominado de “glocalização”, em que as políticas são construídas por hibridação, podem ser identificados aspectos e tendências comuns, mesmo em meio à diferença.

Ao analisar o documento da BCC – PE (2008), verificamos, pois, que há na rede de enunciados articulada certas concepções conflitantes que são postas em aproximação e que produzem um híbrido discursivo em decorrência da recontextualização de conceitos diversos. Em meio à diversidade de concepções inter-relacionadas, torna-se visível e verificável, a partir da análise dos enunciados da BCC – PE (2008), certas formações discursivas às quais permitem a visibilização de certos discursos que despontam de forma hegemônica, entre os quais enfatizaremos o discurso do currículo comum e o discurso da performatividade.

3.5.1 O discurso da cultura comum

O texto da BCC – PE (2008, p. 26) justifica a elaboração de uma base curricular comum a partir do respaldo legal, ou seja, considerando o que é definido pela legislação federal e estadual.

No artigo 210 da Constituição Federal estabelece-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O art. 180 da Constituição do Estado de PE – CEPE amplia a determinação anterior restrita ao ensino fundamental para “a educação fundamental e o ensino médio”. Já no artigo 26 da LDBEN, citado na BCC – PE (2008, p. 27), fica determinado que

os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

De acordo com a BCC – PE (2008, p. 27), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, produzidas pela Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, “acarretam obrigações legais” haja vista que são as diretrizes que “iniciam o processo de articulação da CEB – CNE com Estados e Municípios através de suas próprias propostas curriculares”. São estas diretrizes que definem também um paradigma curricular para o Ensino fundamental e Médio que integre a Base Nacional Comum e que seja complementado com uma parte diversificada pelas unidades escolares.

A Base Nacional Comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de Conhecimentos articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26 da LDBEN. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada (CEB CNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1998, apud BCC – PE, 2008, p. 27)

Quanto à busca de uma unidade (um currículo para o conjunto do Estado) na diversidade (respeitando-se as diferenças), justifica-se no discurso da BCC – PE que se trata de uma “aparente contradição”, pois “é no reconhecimento do que há em comum e, simultaneamente, no desafio da alteridade e das diferenças que as identidades se fortalecem e se reconhecem”. (BCC – PE, 2008, p.28 - 29)

Ainda se justifica no discurso que uma base curricular comum não pode se esquivar de trabalhar os saberes e as competências associados ao ser universal, ser brasileiro, ser contemporâneo os quais são imprescindíveis ao exercício da cidadania. Simultaneamente, afirma-se que cabe aos diversos sistemas estaduais e municipais ampliar e aprofundar os saberes elaborados nacionalmente com base em seus próprios valores, buscando uma ligação convincente e dinâmica com as experiências das comunidades e das culturas locais.

De acordo com o texto, é este “o espaço que cabe à autonomia e à diversidade.” Para a concretização do que se pleiteia, apresentam-se como eixos metodológicos “o desenvolvimento de competências e o estudo de campos do saber, aos quais são inerentes a interdisciplinaridade e a contextualização. (BCC – PE, 2008, p. 29-30).

Pode-se identificar nos enunciados apresentados a busca por demonstrar que a defesa de uma base curricular comum em nível estadual é legítima, haja vista que esta é preconizada nos diversos documentos oficiais com a finalidade de garantir que os conteúdos mínimos, denominados de ‘base nacional comum’, sejam contemplados pelos sistemas de ensino a fim de que seja assegurada, dessa forma,

a construção e a elaboração de certos conhecimentos imprescindíveis ao exercício da cidadania. Por outro lado, enuncia-se a autonomia das redes municipais e estadual, que consiste na incumbência dos sistemas de ensino ampliar esses conhecimentos reconhecidos socialmente como universais e/ou nacionais, mediante a inserção de uma ‘parte diversificada’ que ocorrerá por via do desenvolvimento de competências aliada à contextualização e à interdisciplinaridade.

A partir dos enunciados articulados, identificamos as marcas do discurso em defesa de um currículo comum que consiga contemplar a diversidade. Identifica-se no discurso da BCC – PE a busca por abarcar o caráter plural da cultura ou o multiculturalismo.

Como afirma Lopes (2006)

Frequentemente, existe o entendimento de que a produção simbólica é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura, quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas.

De acordo com Lopes (2006), essa “concepção de currículo como seleção de saberes de uma cultura mais ampla”, como “repertório de símbolos e significados se sobrepõe à concepção cultural”, podendo ser articulado para as finalidades mais distintas como, por exemplo, cidadania, emancipação e transformação da estrutura econômica ou eficiência social, mercado, ilustração. Isto é, tal concepção de currículos pode estar associada tanto a lutas sociais hegemônicas, quanto a lutas sociais que buscam constituir novas hegemonias.

Identifica-se, pois, no discurso uma noção de diferenciação ou pluralismo que pode ser ambígua. Como afirma Santos (2008, p. 155), caso haja uma noção de diferenciação “com recurso exclusivo à ciência moderna ocidental, a diversidade e a pluralidade possíveis ou credíveis serão sempre as que são compatíveis com o desenvolvimento capitalista”.

Retomando o que afirma Santos

a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista – ainda que não se esgote nelas. (SANTOS 2008, p. 153)

Nesta perspectiva, ao se reduzir o currículo ao processo social de seleção de saberes de uma cultura mais ampla, sem se considerar necessariamente as políticas que produzem um conhecimento e uma cultura escolares em múltiplos contextos, enfraquece-se a própria concepção de currículo como produção cultural, pois ao se escolher determinadas produções simbólicas para fazer parte do currículo, sua dimensão cultural é paralisada pela seleção e legitimação de apenas alguns de seus conteúdos. Identifica-se neste processo de seleção de uma determinada cultura para constituir um currículo comum a inscrição das políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular.

Como afirma Hall (2003 apud Lopes, 2006) todos nós partilhamos o pertencimento cultural e temos o universal como parte de nossa identidade. Mas esse universal é sempre uma particularidade que foi universalizada e, para tal, foi hibridizada a tantos particulares culturais. À medida que se entende e se assume esse universal como um conteúdo fixo e definido *a priori*, desenvolve-se a opressão às diferenças.

No discurso da cultura comum das políticas curriculares pode-se identificar a utilização de vários instrumentos de homogeneização, tais como, listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, os quais se articulam no sentido de construir um discurso favorável à centralização do currículo.

Tais instrumentos e discursos, mais que uma proposta do Estado, em seu sentido restrito, consiste em um discurso hegemônico constituído e difundido por diferentes segmentos sociais, impulsionados por um vasto sistema de organização transfronteiriço de caráter intergovernamental e guiados por grandes projetos estatísticos internacionais.

Por outro lado, enuncia-se a autonomia das redes municipais e estadual responsáveis pela ampliação desses conhecimentos socialmente reconhecidos como universais e/ou nacionais, mediante a inserção de uma parte diversificada. A BCC – PE (2008) postula que a viabilização do diálogo da base nacional comum com a perspectiva local ocorrerá mediante um trabalho por competências articulado à contextualização e a interdisciplinaridade.

Portanto, o foco na inter-relação de saberes capazes de formar determinada competência apontaria para a necessidade de inter-relação dos diferentes conceitos

e disciplinas (garantia da interdisciplinaridade) e, simultaneamente, provocaria a articulação com o contexto dos alunos.

No entanto, de acordo com Lopes (2006),

o conceito de competências associado à contextualização, não potencializa a articulação com saberes cotidianos para além daqueles que já fazem parte do repertório cultural das escolas na medida que hibridiza concepções sintonizadas com as dinâmicas dos saberes populares e cotidianos com as concepções que veem o contexto como espaço de expressão da competência.

Assim, são os conceitos acadêmicos que permanecem garantindo resposta certa nos exames avaliativos, portanto, a contextualização tende a não alterar a lógica do conhecimento escolar, ficando subalterna aos princípios acadêmicos que orientam a seleção e organização das competências, desempenhos e conteúdos. Desse modo, a contextualização limita-se, pois, à possibilidade de inserir um desempenho previamente estabelecido pelas competências, em um contexto determinado.

Pode-se compreender que a Base Curricular Comum para as redes públicas de PE, como um currículo comum, consiste em um horizonte elaborado por sujeitos coletivos e individuais que articulam seus interesses e suas redes de poder em torno desse projeto de cultura comum. Entretanto, vale salientar apoiando-nos em Canclini (2008) e Hall (2003) citados por Lopes (2006) que o discurso da cultura comum somente se realiza de forma homogênea no campo da intencionalidade política. A homogeneidade não se concretiza no currículo, pois, como política cultural, este envolve embates por sentidos e significados, os quais mediante recontextualizações por hibridismos produzem múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a pretensa homogeneidade.

Ainda assim, concordando com Lopes (2006), faz-se necessário o questionamento do projeto de cultura comum posto na política curricular no sentido de restringir o repertório de mensagens culturais disponíveis que buscam produzir uma retórica favorável a este projeto.

3.5.2 O discurso da performatividade

O discurso da performatividade constitui uma cultura e é constituído também nesta cultura em que, segundo Lopes (2006), se confere “ao conhecimento a relação

restrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos”. Desse modo, “o valor de troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso”, pois se constitui um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para que possam ser trocados por benefícios sociais.

O referido discurso da performatividade apresenta-se engendrado na BCC – PE ao identificarmos que a qualidade defendida na política curricular consiste em garantir que o sistema educacional do estado apresente os melhores resultados, almejando um melhor posicionamento nos *rankings* dos sistemas unificados de avaliação de desempenho no cenário nacional. Tal objetivo está implicado na busca de uma maior visibilidade e, por consequência, do reconhecimento que está intimamente relacionada ao status social e aos benefícios socioeconômicos decorrentes desses resultados.

A performatividade dissemina-se como cultura no discurso da política curricular e se instaura como uma tecnologia política, isto é, como um modo de regulação dos sujeitos em que há a utilização de julgamentos e comparações, em meio a responsabilizações e competições dos indivíduos e das instituições às quais se encontram vinculados. Neste sentido, atua prescrevendo as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na lógica das *performances* (desempenhos).

Entretanto, como se pode verificar, a performatividade enquanto tecnologia política não se articula de forma isolada e está associada a outras tecnologias políticas, tais como as formas de gestão e de mercado que inter-relacionadas produzem conjuntamente a autorregulação das *performances* do indivíduo. E os professores mediante tais mecanismos difusos de adesão, como o estabelecimento de metas, publicação de resultados, premiações (financeiras e promoções sociais) no âmbito das condições de trabalho cada vez mais aviltadas, tendem a reforçar a cultura da performatividade no sistema educacional.

De acordo com Lopes (2006),

A diferença das teorias tradicionais de outras épocas e a cultura da performatividade hoje instituída reside no fato de que, com as primeiras, visava-se à eficiência do sistema de ensino tendo por base a funcionalidade do sistema social em uma base coletiva de controle. Em tempos de valorização da performatividade, no entanto, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento.

A cultura da performatividade foca o indivíduo e a possibilidade deste se autorregular, ou seja, promove um novo ambiente moral com novos valores, novas relações e novas subjetividades e, por conseguinte novas práticas de trabalho, bem como propicia a autorregulação das *performances* do indivíduo sendo esta a base para a manutenção do funcionamento do sistema. Nesse processo performativo, a avaliação apresenta-se, pois, como uma estratégia fundamental para o exercício da responsabilização dos professores e para o estímulo à competitividade tornando-se a via de acesso na direção do melhor posicionamento na ordem dos *rankings* legitimadores de qualidade.

Por se tratar de uma cultura difusa nos diversos discursos, a performatividade consegue se capilarizar não se colocando como uma produção centralizada apenas na política de estado. Portanto, questionar a cultura da performatividade não consiste em tarefa simples, já que o poder não se reduz a um ponto fixo ao qual se poderia contrapor, mas se encontra difuso nos discursos dos mais diversos segmentos e, como afirma Lopes (2006), por vezes hibridizado nas propostas emancipatórias construídas em torno da cultura comum.

Isso tem ocorrido por que os princípios da competição e da responsabilização associados à cultura da performatividade apresenta ambivalências, ou seja, tanto podem ser utilizados para atender a interesses privados, que excluem muitos para garantir a inclusão de poucos, como podem se articular com transparência e cobrança pública das formas de utilização de recursos, ficando o limite entre estas duas finalidades por vezes claramente definido, ou frequentemente tênue e impreciso. (LOPES, 2006).

No caso específico da BCC – PE, o discurso é produzido com o envolvimento de uma gama de participantes e envolvendo os mais diversos interesses, portanto se apresenta de forma híbrida e, por vezes, parece objetivar a responsabilização social. No entanto, pode-se verificar que o discurso da performatividade apresentado na BCC – PE (2008) está vinculado de forma preponderante e enfática ao enunciado que busca uma qualidade baseada em critérios definidos por sistemas unificados de avaliação e que estes estão inter-relacionados com os critérios estabelecidos nas agendas nacionais e transnacionais, torna-se nítido que o mesmo associa-se muito mais a finalidade de atender aos interesses vinculados à eficiência e à eficácia e

muito menos à efetividade, à relevância⁶ e/ou à responsabilização. Ou seja, trata-se de um discurso hegemônico da performatividade que está muito mais voltado para os interesses do desenvolvimento mercadológico e da competitividade, do que para as necessidades do desenvolvimento humano e da transparência social.

⁶ Ver os conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância nas pp. 58-59.

4 PERCORRENDO O ESPAÇO COMPLEMENTAR AO DISCURSO

4.1A CULTURA DA MODERNIDADE E A POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para compreender a formulação e implementação de determinadas políticas de currículo, far-se-á indispensável considerar as tensões entre aspectos macrossociais e as dimensões microrreferentes. Torna-se necessário lançar um olhar sobre o cenário sociopolítico e cultural contemporâneo haja vista que o mesmo, embora não se constitua no objeto da análise, possibilita que novos objetos de enunciados apareçam mediante um processo de inter-relação no campo discursivo educacional.

Nessa inter-relação permeada por relações de poder são produzidas formas específicas de dizer da prática discursiva educativa que, de certa maneira, reproduzem formas de dizer do domínio político e econômico, bem como ocorre o inverso, isto é, formas singulares de dizer do domínio cultural e social são utilizadas no domínio político-econômico, reproduzindo os discursos do campo educacional. (CARVALHO, 2008, p. 203).

A Modernidade surge como um estilo, costume de vida ou organização social emergente na Europa a partir do séc. XVII (GIDDENS, 1991). Em tal contexto, estabeleceu-se a cultura de que “modernizar era ocidentalizar-se” (BERMAN, 1986), tendo em vista que o ocidente tornara-se o centro do desenvolvimento e, portanto, referência para o mundo. Tal pensamento permeou os diversos discursos, deixando transparecer determinados regimes de verdade que foram sustentados mediante certas metanarrativas disseminadas com um valor de universalidade.

A escola, construída historicamente no contexto da modernidade, assumiu o papel de transmissora da cultura (no singular), responsável por oferecer às novas gerações a produção cultural mais significativa da sociedade. Coube à escola selecionar, validar e transmitir saberes, valores e práticas vistos como significativos por uma cultura hegemônica em uma perspectiva homogeneizadora e monocultural. Ao se desconsiderar a diversidade, padronizaram-se os conteúdos e os sujeitos.

No entanto, mais do que um espaço para a transmissão de uma cultura vista e dita como a “verdadeira”, a escola consiste em um lugar de cruzamento de culturas e, por conseguinte, de tensões e conflitos culturais. Tais conflitos tornaram-se muito mais visíveis no atual cenário de globalização contemporânea.

Krishan Kumar (1988), ao analisar a Modernidade, em suas interfaces, identifica certos princípios que caracterizam esse período, a saber, o individualismo, o economicismo, a diferenciação, a racionalidade e a ideia de expansão.

O individualismo como princípio moderno consiste na centralidade do indivíduo em detrimento da ideia de coletivismo. Tal princípio oferece as bases para o liberalismo, tendo em vista a defesa da propriedade privada individual. De imediato, percebe-se uma positividade, pois há uma ruptura com a relação de servidão existente até então: um sistema de feudos, no qual o senhor feudal exercia poder de vida e de morte sobre seus subordinados.

Com o princípio do individualismo imperando na modernidade, cada um torna-se dono de si, de seu destino e de sua vontade, no entanto com base neste princípio enuncia-se também a responsabilização de cada um por si mesmo, pela própria ascensão ou insucesso, como se o sucesso dependesse exclusivamente da vontade e da capacidade individual.

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. A sua responsabilização é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dela. (SANTOS, 1995, p. 10)

No âmbito dessa visão, o discurso curricular passa a ser configurado no sentido de preparar o indivíduo para desenvolver seus talentos, habilidades e competências a fim de que cada um instrumentalize-se, seja competente, seja o melhor nos limites que a sua capacidade individual permitir.

O economicismo como princípio moderno é perceptível partir do século XIX, quando a preocupação central da sociedade são os aspectos econômicos em detrimento de outros como, por exemplo, a família e a política. A vida e a sociedade moderna passam a ser direcionadas em função da economia e do mercado.

Para Ball (2001), na contemporaneidade, a educação está cada vez mais sujeita às prescrições e normas do economicismo. Articula-se no seio dos diferentes Estados-nação o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir segundo a lógica economicista em que se enfatiza a formação de habilidades. Identifica-se nos relatórios governamentais (como o da OECD, 1995) um “novo consenso” em que

conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento” simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.

Nessa perspectiva, a política curricular passa a ser formatada enfatizando a necessidade de garantir a mão-de-obra qualificada para atender a demanda do mercado e a cidadania buscada passa a ser a do cidadão-consumidor, consciente, sobretudo do seu direito de consumo. Em tal perspectiva, o currículo e a escola passam a funcionar, pois, como uma grande fábrica produtora de sujeitos consumidores, aptos a ingressarem no mercado de trabalho e a submeterem-se a ele.

Para Santos (2008, p. 193)

se se permitir que a lógica do mercado transborde da economia para todas as áreas da vida social e se torne o único critério para a interação social e política de sucesso, a sociedade tornar-se-á ingovernável e eticamente repugnante.

Isso porque, segundo autor, na atual fase do capitalismo global, uma sociedade dominada pela lógica economicista e de mercado poderá tornar-se fascista. Neste caso, não se trata mais do fascismo como regime político, mas da ascensão de outro tipo de fascismo, o fascismo como regime social. Ao contrário do fascismo político, o fascismo das relações sociais é pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático, e o seu espaço-tempo privilegiado, em vez de ser nacional, é simultaneamente local e global.

Santos (2008, p. 192) define o fascismo social como

um conjunto de processos sociais mediante os quais grandes setores da população são irreversivelmente mantidos no exterior ou expulsos de qualquer tipo de contrato social. São rejeitados, excluídos ou lançados para uma espécie de estado da natureza hobbesiano, quer porque nunca integraram [...] qualquer contrato social, [...] quer por terem sido excluídos ou expulsos de algum tipo de contrato social que haviam integrado antes.

O princípio moderno da racionalidade atua atribuindo ao indivíduo e à mente humana a capacidade de redefinir ideias e identificar a estrutura do mundo. Trata-se de uma ruptura com o paradigma medieval, orientado pela fé e que a partir da teoria de Galileu, provocou mudanças no trato teórico-metodológico da busca do conhecimento do mundo e do universo. Com essa ruptura, houve um processo histórico complexo e contraditório designado por Santos (2008) de epistemicídio.

Neste processo,

a ciência moderna, inicialmente um tipo de conhecimento entre outros, assumiu uma preponderância total, reclamando para si o monopólio do conhecimento válido e rigoroso, o que ocorreu com a consagração da epistemologia positivista e a descredibilização de todas as epistemologias alternativas. Convertida em conhecimento uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo que se constituiu em vibrante e inesgotável fonte do progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos, tanto no Norte como no Sul. (SANTOS, 2008, p. 155).

Essa racionalidade científica moderna ocidental ocorre no âmbito da especialização científica e da diferenciação técnica da civilização ocidental que passou a se constituir como ferramenta indispensável na modernidade, enunciando o domínio da natureza e o exercício do controle sobre o outro, visto como inferior / ignorante, pois o que sabem não conta como conhecimento por não possuírem bases científicas. Mediante a racionalidade científica empreende-se a exploração da natureza e o assujeitamento do outro, visto como ignorante/inferior com o fim de torná-lo civilizado e dócil para os fins do progresso.

Na perspectiva da racionalidade científica, o conhecimento tornou-se cada vez mais especializado, fragmentado e compartimentado sob a forma de disciplinas na organização curricular.

Como afirma Varela (2002), o Estado empreendeu uma ampla organização dos saberes, tomando como parâmetros as leis científicas, baseando-se nos postulados da Economia Política, em relação com o desenvolvimento das forças produtivas e com a necessidade de governar os sujeitos e a população.

Para tanto, o Estado utilizou-se de uma série de dispositivos frente aos saberes diversos e dispersos tendo em vista apropriar-se desses saberes para colocá-lo a seu serviço. Houve, pois, a reestruturação do campo do saber buscando-se um controle mais rigoroso e interno que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência; a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação. Nesse processo, os saberes enfrentaram-se para alcançar a legitimidade científica. Cada campo buscou delimitar os critérios que permitissem legitimar os seus saberes, discernindo-os e classificando-os em saberes subordinados (os mais particulares e materiais) e saberes mais desenvolvidos e norteadores (os mais gerais e formais).

Identifica-se em tal processo que a disciplinarização dos saberes articulou-se a modos de subjetivação específicos e isso foi empreendido mediante tecnologias

disciplinares eram destinadas a tornar os sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. Ou seja, para que o capitalismo surgisse foi decisiva a acumulação de riquezas e não menos decisiva foi também a formação de um determinado tipo de mentalidade, própria do capitalista marcada por um tipo de racionalidade para acumulação de riquezas, mediante estratégias como a acumulação de homens, sua disciplinarização, classificação, hierarquização e normalização.

O princípio da diferenciação pode ser identificado na literatura da sociologia clássica atrelado ao desenvolvimento econômico e à ideia de divisão do trabalho, resultante da Revolução Industrial que interferiu nos estilos de vida dos indivíduos e não se restringiu a influenciar apenas no âmbito do trabalho, mas em todos os aspectos da vida social.

De acordo com Santos (2008, p. 153)

a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista – ainda que não se esgote nelas.

No século XX, as formas mais perceptíveis e relevantes de diferenciação são as referentes a gênero, identidade e origem étnica ou nacionalidade. Esta noção de diferenciação moderna consiste no reconhecimento de diferenças entre grupos ou categorias particulares, relacionadas a sexo, grupos etários, étnicos, linguísticos, entre categorias profissionais, classes e grupos de *status*.

No entanto, esta noção de diferenciação pode ser ambígua. Como afirma Santos (2008 p. 155), caso haja uma noção de diferenciação “com recurso exclusivo à ciência moderna ocidental, a diversidade e a pluralidade possíveis ou credíveis serão sempre as que são compatíveis com o desenvolvimento capitalista”.

Nesta perspectiva, um currículo pautado na diferença poderá, através de um processo de recontextualização, ser empreendido no sentido de respeito às diferenças, mas para legitimar a divisão social injusta do trabalho com a ideia de que para cada indivíduo ou grupo social, há um tipo de conhecimento adequado. Nesta hipótese, há a ideia de que os indivíduos, sendo diferentes, apresentam capacidades e aptidões distintas. A diferenciação, neste caso, é utilizada e defendida considerando-se, entre outros, fatores relacionados à origem social, etnia

e gênero, tendo em vista a posição social que os indivíduos pertencentes a esses grupos ocupam e/ou devem ocupar na sociedade segundo certos regimes de verdade. Sendo assim, a diversidade é reconhecida, mas no sentido de demarcar territórios sociais específicos para cada grupo, segundo a ordem do poder hegemônica.

Lutar contra essa diferenciação baseada na racionalidade científica moderna ocidental é lutar contra o epistemicídio⁷. Este consiste em uma luta epistemológica e cultural. Sendo epistemológica, é também anticolonialista, anticolonialista e antissexista porque questiona todas as formas de hierarquia sustentadas pelo saber-poder. Sendo cultural, aposta na reinvenção das culturas para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica. (SANTOS, 2008, p. 153).

Nesta perspectiva, temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e, simultaneamente, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Apontando nesta direção, Santos (2008, p. 154) propõe uma ecologia de saberes⁸ ou uma ecologia de práticas de saberes que consiste em “um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e da globalização contra hegemônicas” e que, segundo ele, assenta-se em dois pressupostos:

- 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. (SANTOS, 2008, p. 154)

Finalmente, destacamos a noção de expansão que, enquanto princípio da modernidade, refere-se aos processos de colonização e globalização desencadeados nesse período. Como nos coloca Santos, (2008, p. 28-32), mediante o colonialismo as relações desiguais entre o Norte e o Sul foram construídas historicamente através da violência dos que se assumiram como detentores do saber-poder com autoridade de apontar para o restante do mundo o caminho do desenvolvimento e da civilização. E embora se possa perceber o fim do colonialismo enquanto relação política, pode-se identificar que o colonialismo enquanto relação social persiste, e nesta perspectiva continua a operar como mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória.

⁷ De acordo com Santos (2008, p. 310), o epistemicídio surge sob múltiplas versões, a saber: extermínio, expulsão, esquecimento ou sobrevivência enquanto folclore ou atração turística.

⁸ Ver mais sobre o conceito de ecologia de saberes em Santos, 2008, p. 154-165.

A globalização é definida por Boaventura de Souza Santos (2008, p. 194), como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais”. Sendo a globalização conjuntos de relações sociais, à medida que estes conjuntos se transformam, transforma-se a globalização. Desse modo, parece ser mais conveniente falar de globalizações, no plural, do que de globalização, no singular, e pode-se também pensar que o fenômeno da globalização não é algo radicalmente novo, pois embora a globalização adjetivada de neoliberal seja recente, a humanidade tem buscado, desde a sua origem, romper historicamente as barreiras das cavernas, dos guetos, das províncias, dos mares...

Na atualidade, para dar conta das relações assimétricas de poder, no interior do que chamamos de globalização, Santos (2008, p. 195) distingue quatro modos de produção da mesma: por um lado apresenta os localismos globalizados e os globalismos localizados designando-os de globalização hegemônica por serem “conduzidos por forças do capitalismo global e caracterizados pela natureza radical da integração global que possibilitam, quer através da exclusão, quer através da inclusão”, impondo-se de cima para baixo; por outro lado, apresenta o cosmopolitanismo e o patrimônio comum da humanidade como modos de globalização contra hegemônica por representarem as formas de resistência e de reação contra os processos hegemônicos de exclusão.

A globalização hegemônica consiste, no processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou uma entidade rival como local. (SANTOS, 2008, p. 195)

Entretanto, para o autor, a globalização não é um fenômeno genuíno, pois “o que chamamos de globalização é sempre a globalização bem sucedida de um determinado localismo” e, por conseguinte, “a localização é a globalização dos vencidos”. Compreende-se, então, que ao envolver relações sociais, a globalização envolve conflitos e, sendo assim, compreende-se também que esta envolve vencedores e vencidos. Nesse processo, o discurso da globalização hegemônica privilegia frequentemente, a história dos vencedores contada por eles mesmos e, sendo assim, os vencidos são completamente excluídos do cenário.

Em inter-relação com o currículo, essa noção de globalização hegemônica consiste em uma tendência homogeneizadora na organização do conhecimento

curricular, em que certos discursos são disseminados a partir de interesses específicos de um grupo hegemônico que se apropria do poder-saber. Desse modo, a partir da visão de uma cultura dominante privilegiam-se, certos conhecimentos e se interditam outros; afirmam-se certas identidades e silenciam-se outras no sentido de atender a determinados padrões e valores naturalizados e validados como universais, em detrimento de uma cultura dita e vista como “inferior”, “anormal”, “excêntrica”.

No entanto, como afirma Santos (2008, p. 195-196), os processos hegemônicos de exclusão podem e estão sendo “enfrentados por diferentes formas de resistência – iniciativas populares de organizações locais, articuladas com redes de solidariedade transnacional – que reagem contra a exclusão social” e buscam alternativas a formas dominantes de desenvolvimento e de conhecimento, bem como novas formas de inclusão social. Estas formas emergentes de resistência compreendem “um novo ativismo transfronteiriço, um novo movimento democrático transnacional que constitui um paradigma emergente denominado de globalização contra-hegemônica”.

Portanto, assumindo tal perspectiva, pode-se identificar que, na atualidade, a globalização hegemônica neoliberal não se restringe à esfera econômica uma vez que também ocorrem globalizações no campo social, político e cultural. No entanto, convém ressaltar que, se por um lado, existe uma globalização hegemônica, organizada do topo para a base e regressiva do ponto de vista dos direitos sociais; por outro lado, cabe assinalar a emergência de uma globalização contra hegemônica, alternativa, organizada inversamente da base para o topo. Tal globalização é constituída por redes e alianças transfronteiriças para lutar contra os efeitos da globalização hegemônica neoliberal e em defesa da emancipação social.

De acordo com Ball (2001), a globalização tem provocado discussões em torno do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Trata-se de uma preocupação política em relação a transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Em relação aos aspectos políticos e econômicos, a questão central refere-se à capacidade dos Estados-nação individualmente conduzirem e gerirem as suas próprias economias diante das corporações multinacionais e do fluxo e influxo do mercado financeiro global e da expansão da produção industrial moderna. Ou seja, há a hipótese da possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre sua nação.

Quanto ao aspecto cultural, a preocupação central está associada à contínua relevância das culturas nacionais e locais diante dos efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização. Já em termos sociais, o questionamento surge quanto à possibilidade de alteração da experiência social pessoal diante da compreensão espaço-temporal da globalização. (BALL, 2001).

Ainda segundo o autor, apoiando-se em Giddens (1994), a globalização refere-se não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria vida cotidiana. Na produção de mercadorias são enfatizados valores e virtudes do instantâneo e do descartável, os quais vêm a influenciar o ritmo e o conteúdo cotidiano que visivelmente tornam-se cada vez mais efêmeros. No entanto, a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói, pelo contrário novas formas de identidade e autoexpressão cultural local são, por consequência, conectadas aos processos de globalização.

Sendo assim, compreende-se que há uma simultaneidade e uma interpenetração entre o local e o global. Estes movimentos como em um processo recursivo apresentam autossimilaridade e complexidade infinitas que poderiam ser denominados, parafraseando Robertson (1995 apud BALL, 2001), de processos de “glocalização”. Neste, as políticas nacionais construídas inevitavelmente a partir de um processo de “bricolagem”, isto é, a partir do empréstimo e de cópia de outros contextos, resultam em uma hibridação, uma combinação de lógicas globais e locais.

Em uma perspectiva de glocalização, em que se compreende que as políticas são construídas em um processo de hibridação, de acordo com Ball (2001), podem ser identificados aspectos e tendências comuns, mesmo na diferença. O desafio é desvelar as especificidades das diferentes políticas não somente no nível estrutural, mas também nas suas inter-relações e efeitos políticos subjetivos.

4.2A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO NO CENÁRIO DE GLOBALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Diante da preocupação política em relação ao futuro do Estado-nação frente às transformações sócio-político-culturais, faz-se necessário uma análise do Estado na contemporaneidade.

Em uma concepção gramsciana, distinguem-se duas formas de se identificar o Estado: em sentido restrito, este é identificado com o governo e constituído pelo conjunto dos mecanismos mediante os quais as classes dominantes podem preservar o monopólio legal; em sentido ampliado, além da função jurídico-militar o Estado possui uma força persuasivo-educativa capaz de fazer com que os interesses, os objetivos, os valores da classe que detém o poder adquiram o caráter de universalidade, aparentando representar interesses, concepções, objetivos e valores de toda a sociedade. (DRAIBE, 1993 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2007, p. 155).

Em uma perspectiva restrita, compreende-se que o Estado brasileiro tem sido formatado e reformatado em função da adaptação à lógica do capital, através de uma espécie de desmonte e de destruição (LESBAUPIN, 1999). A restrição e a redução de direitos constituem-se em uma tendência que encontra justificativas na crise fiscal do Estado. Desse modo, as políticas sociais são resumidas a ações pontuais e de caráter compensatório, sob o ideário neoliberal, representado no trinômio: privatização, focalização e descentralização (DRAIBE, 1993 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2007, p. 155).

Em uma perspectiva ampla, percebe-se a disseminação de uma cultura neoliberal em que se naturaliza, entre outros, o princípio do individualismo que compartilha da visão de Hobbes, onde há uma guerra de todos contra todos. Neste caso, a consciência fica mais tranquila, pois “vence quem é mais capaz”. (BIANCHETTI, 2005). Com esse intuito, o de garantir o nível competitivo do desenvolvimento do mercado e da tecnologia, impulsiona-se uma ação individual em função dos interesses de cada um.

Para Lesbaupin (1997), mais grave do que a própria política neoliberal é a cultura neoliberal, segundo a qual rico é aquele que é competente, aquele que venceu a concorrência, e pobre é o incompetente, o incapaz, o que não deu certo porque não tem capacidade.

Nessa cultura, os cidadãos são conclamados à autonomia, à independência e à responsabilização pessoal pela posição social que ocupam no sistema. No entanto, como afirma Santos (2003a, p. 311), essa responsabilização é atribuída ao indivíduo decurando a segurança e a estabilidade mínimas que criam as condições que tornam possível o exercício efetivo da mesma.

Percebe-se, pois, que as questões sociais são psicologizadas, atribuindo-se ao indivíduo toda a responsabilidade por seu sucesso ou por seu fracasso, desconsiderando-se a estrutura social à qual os sujeitos estão submetidos e produzindo-se a ilusão de que a todos são oferecidas as mesmas oportunidades.

O neoliberalismo emergiu como uma corrente de pensamento que buscava atualizar e reatualizar, no final do século XX, o velho liberalismo do Século XVIII. O liberalismo surgiu no sentido de apontar para a necessidade da busca incessante pelo interesse individual, introduzindo as bases para a ação do Estado Neoliberal, mediante a justificativa de que ao agir em seu próprio benefício econômico, o indivíduo estaria atuando em benefício da coletividade de indivíduos, pois maximizaria o bem-estar coletivo. Nesta perspectiva, o funcionamento livre e ilimitado do mercado garantiria o bem-estar, sendo a “mão invisível” do mercado livre que regularia as relações econômicas sociais e produziria o bem comum.

No entanto, diferentemente do que se vislumbrou, a princípio,

o mercado não é mais pensado como uma instituição natural ou espontânea. O mercado é visto como um construto social em desenvolvimento que deve ser protegido e que exige, portanto, um quadro jurídico e institucional positivo para que o jogo dos negócios funcione plenamente. (GORDON 1991 apud PETERS, 2002, p. 219).

Portanto não cabe pensar o neoliberalismo como um simples retorno ingênuo aos princípios liberais, mas de enxergá-lo como uma resignificação que reformula os princípios básicos do liberalismo para acomodar novas exigências. Pode-se identificar, pois, que foram produzidos novos significados para o conceito de mercado que passa a ser considerado como uma forma de governamentalidade.

Enquanto o liberalismo clássico da época da burguesia nascente propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais o direito à educação, o neoliberalismo contemporâneo enfatiza muito mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e que, além disso, contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grave crise. (MARRACH, 1996).

Na perspectiva do neoliberalismo postula-se a condição de uma suposta ausência de intervenção do Estado. No entanto, e simultaneamente, a participação do Estado é vista como uma espécie de “mal necessário” para o fornecimento dos fundamentos legais para o funcionamento do mercado.

Visualizando o neoliberalismo para além do Estado autolimitador torna-se possível compreendê-lo como um novo conjunto de noções sobre a arte de governo, pois o Estado moderno é simultaneamente individualizador e totalizador.

Pode-se perceber que nesse processo o Estado Moderno desenvolve um duplo vínculo entre técnicas políticas e tecnologias do eu. Mediante as tecnologias políticas, o Estado pôde assumir e integrar em seus domínios o cuidado da vida natural dos indivíduos. Com as técnicas do Eu, o Estado institui processos de subjetivação em que os indivíduos assujeitam-se a um poder de controle externo. (COSTA S., 2005)

Em uma visão foucaultiana, definem-se as tecnologias do eu como aquelas práticas,

que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, apud LAROSSA, 2002)

Ou seja, as tecnologias do eu são procedimentos propostos e utilizados pelo indivíduo para estabelecer uma relação consigo mesmo. Estes estão articulados a questões como governo, autogoverno e subjetivação visando a certos fins.

Tais técnicas consistem em dispositivos concretos, máquinas sociais, entre as quais figura a escola, produzindo o mundo juntamente com os sujeitos e os objetos que o constituem em meio a aparatos sociais.

De acordo com Ball (2001), no âmbito das reformas do setor público em geral, incluindo-se a educação, têm sido utilizadas estratégias mediante um conjunto de tecnologias de políticas que produzem ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades.

Para o autor, essas tecnologias políticas devem ser entendidas como a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder que envolvem formas arquiteturais, relação hierárquica, procedimentos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia.

Tais tecnologias políticas atuam no nível micro e macro. No nível micro, essas produzem formas de disciplina referentes a novas práticas de trabalho e novas

subjetividades de trabalhadores, enquanto que no nível macro geram base para novo pacto entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social.

O processo de implementação dessas estratégias e tecnologias políticas varia no grau de intensidade e no hibridismo articulado, considerando-se os diferentes intercâmbios com as circunstâncias locais e tendo em vista que as políticas são sempre aditivas, multifacetadas, filtradas (BALL, 2001) e hibridizadas.

De acordo com Peters (2002, p. 212-213) pode-se perceber a constituição de um paradoxo, pois “embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem se tornado mais ‘poderoso’ sob as políticas neoliberais de mercado.” Segundo o autor, este paradoxo pode ser explicado ao se compreender “o poder em seu sentido mais amplo, como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas”. Desse modo, embora tenha diminuído significativamente por consequência das políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais, “o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado”, nos termos do ‘*Homo economicus*’ – suposição liberal clássica de que todos os comportamentos humanos são guiados pelo autointeresse. Nesta perspectiva, postula-se que as pessoas devem ser tratadas como maximizadores racionais da utilidade para reforçar seus próprios interesses (definidos em termos de posições mensuráveis de riqueza), na política, assim como em outros aspectos da conduta. (PETERS, 2002, p. 221).

Para o autor, apoiando-se em Burchell (1993), na versão neoliberal contemporânea, o signo *homo economicus* é elevado como princípio, tornando-se paradigma para compreender a própria política e todo comportamento humano. A partir desse princípio, generaliza-se a forma empresarial para todas as formas de conduta e, por conseguinte, constitui-se uma “cultura de mercado”.

Essa cultura de mercado está impregnada nas versões do neoliberalismo contemporâneo e assume a forma de um individualismo que molda a vida da pessoa, tornando-a como a empresa de si mesma, ou seja, o indivíduo torna-se o empresário de si mesmo. Isto é perceptível, segundo Gordon (1991, p. 44 apud PETERS, 2002, p. 221), tanto na versão neoliberal francesa mediante o “cuidado de si” relacionado ao “direito de permanente retreinamento”, quanto na versão norte-americana através da interpenetração do trabalho como capital humano, quando o trabalho é construído em termos de dois componentes, compreendendo um dom

genético e um conjunto adquirido de capacidades produzidas como resultado do investimento privado na educação e em recursos culturais similares.

Ainda segundo o autor, a versão neoliberal norte-americana é a mais radical no sentido de que propõe “uma redescrição global do social como uma forma do econômico”.

Essa cultura de empresa e de mercado é assumida como um regime de verdade e baseia-se em uma visão de futuro guiada pelo imperativo econômico, que se distancia das questões relacionadas à justiça social. Em tal regime de verdade enuncia-se a busca, entre outras coisas, pela “excelência”, “inovação”, “melhoria e modernização”, “obtenção de mais com menos”, “alfabetização tecnológica”, “*marketing* e gerência internacionais”, “treinamentos de habilidades”, “desempenho”...

Na perspectiva da cultura de empresa, a educação ganha centralidade como sendo o setor-chave na promoção da competitividade econômica nacional e na prosperidade nacional futura. Seguindo esta lógica e assumindo esta posição, os sistemas educacionais são reconfigurados para que atendam às necessidades do comércio e da indústria sob o imperativo econômico visando à competição internacional e à necessidade de acompanhar as nações líderes na ocupação do centro da arena internacional. A competição econômica nacional na economia mundial é vista como uma questão de reconstrução cultural que envolve a reconfiguração das instituições segundo os critérios comerciais de incentivo à aquisição e uso de qualidades empresariais e empreendedoras.

Embora no cenário da educação os pressupostos teóricos muitas vezes não estejam explicitados, ao se observar as reformas implementadas na contemporaneidade, pode-se perceber claramente no mesmo a aplicação da racionalidade neoliberal baseada na cultura de empresa.

Segundo Afonso (2003), o projeto da modernidade foi construído em grande medida em torno do Estado-nação enquanto produto histórico da conquista e da afirmação do monopólio da violência física legítima tendo, mais adiante, a escola pública como uma instituição indispensável, uma grande aliada para o exercício da violência simbólica no sentido de submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais em torno de um ideário político e cultural que se convencionou denominar de “nação”. Sendo assim, o binômio Estado-nação não

somente impulsionou, mas também foi impulsionado pela ação eficaz da educação pública.

O Estado-nação firmou-se, pois, como um dos vetores determinantes na configuração das políticas educacionais. Entretanto, convém perceber a redefinição do papel do Estado que na contemporaneidade é relocado e tem assumido novas e múltiplas condicionantes emergentes da atual reestruturação do capitalismo em nível global. Pode-se identificar a coexistência de múltiplos centros de poder e sistemas de autoridade dentro e fora das fronteiras nacionais.

Nesta perspectiva, de acordo com Santos (1998, p. 59),

sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais.

Tal reconfiguração do Estado não significa, necessariamente, a diminuição de seu poder de intervenção, mas evidencia o caráter híbrido das novas formas de funcionamento, fornecimento e regulação.

Para Santos (2008, p. 289), essa transformação do Estado ocorre mediante um processo de “desnacionalização do Estado” desencadeada em dois níveis “para cima” e “para baixo”.

A desnacionalização do Estado para cima provoca certo esvaziamento da capacidade de regulação do Estado sobre a economia política nacional. O Estado parece ser muito mais um executor de política de regulação decidida transnacionalmente com ou sem sua participação do que um iniciador de políticas. Mais do que o pleno emprego e a redistribuição fiscal, o Estado, em seu novo papel, tem de assegurar a competitividade e as condições que o tornam possível, como a inovação tecnológica, a garantia da flexibilidade dos mercados de trabalho e a subordinação geral da política social à política econômica. E muitas dessas funções são exercidas pelo Estado em articulação com organizações regionais, internacionais e supraestatais.

A desnacionalização do Estado para baixo ocorre em função da força atribuída às economias regionais, subnacionais, locais e regionais que se convertem em pontos de trocas e de sistemas produtivos formando uma rede transnacional. Por conseguinte, os governos locais competem entre si para transformar as suas

idades, estados ou regiões em agentes de competitividade muito para além da economia nacional.

Com a desnacionalização do Estado para baixo há outra alteração quanto à intervenção do Estado que passa a promover a descentralização mediante a transferência de responsabilidades e funções para novos atores sociais, bem como a indução de novas representações e concepções em torno do bem coletivo e do espaço público que venham a legitimar esse descentramento.

Essa desnacionalização estatal torna-se perceptível empiricamente nas políticas neoliberais em que se promove

mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e estimulando pressões competitivas entre serviços, privatizando e adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. (AFONSO, 2003 p.39).

Portanto, o Estado não apresenta a mesma responsabilidade e visibilidade sociais, mas não deixa de assumir sua posição estratégica de articulação e seu poder de intervenção e de regulação, mesmo que em outros moldes.

Como afirma Santos (2008, p. 315),

o Estado Nacional não está em vias de extinção e continua a ser um campo de luta decisivo. A erosão da soberania e das capacidades de ação ocorre muito seletivamente e apenas nos domínios da providência para os cidadãos. Nos domínios repressivos e no domínio da providência para as empresas não se vislumbra o mínimo sinal de erosão das capacidades do Estado ou, se existe, é muito tênue.

A perspectiva de Ball (2004) sobre a reconfiguração do Estado converge com as discussões apresentadas anteriormente. Segundo o autor, há um conjunto de processos contemporâneos que atuam dentro e por meio das reformas educacionais. Este emerge de um novo conjunto de relações sociais de governança que impulsiona mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições públicas, dos cidadãos e nas suas relações entre si.

Central a tudo isso está a mudança em relação ao papel do Estado. Em seu novo papel assumido, o Estado define alvos e utiliza-se de mecanismos de avaliação que lhes permitem dirigir as atividades do setor público “à distância”.

Em relação ao capital, as mudanças relacionadas são visíveis na mercantilização dos serviços sociais. Na busca pelo lucro e pela sobrevivência em meio à competitividade, as empresas passam a enxergar os serviços sociais como

uma área em expansão promissora de lucros consideráveis. Para mercantilizar as esferas do não mercado procura-se romper os limites definidos pelo Estado e minimizar as interferências deste nas referidas esferas.

Quanto às mudanças relacionadas às instituições, instaura-se uma nova economia moral com novos papéis e relações de trabalho em que surge uma nova cultura da performatividade competitiva. Nesta estão imbricadas a descentralização, a definição de alvos e incentivos a fim de se produzir novos perfis institucionais, mediante a utilização de sistemas de recompensa e sanções baseadas na competição e na performatividade (desempenhos, produtividade, qualidade, etc.)

Quanto aos cidadãos, a mudança refere-se à passagem da posição de dependência em relação ao Estado para o papel de consumidor ativo.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais difícil estabelecer-se uma distinção entre políticas educativas de partidos políticos rivais. Os discursos, em um contexto de globalização, parecem misturar-se e a diferença baseia-se mais em questões de ênfase do que de distinção. Supera-se, pois a caracterização de esquerda e direita, ou seja, a posição pós-política é apresentada como essencialmente pragmática e, por consequência, livre de ideologias. (GIDDENS,1994 apud BALL , 2001).

4.3AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E AS NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL

De acordo com Teodoro (2003, p. 47)

Como todos os fenômenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu, só depois, progressivamente, universalizado, à medida que se foi procedendo a integração dos diferentes espaços na economia do mundo capitalista. (TEODORO. 2003, p. 47)

O modelo escolar entre os séculos XVI e XVIII estabeleceu-se sob a influência da Reforma e da Contrarreforma. Era objetivo da escola a promoção da verdadeira fé, o serviço ao estado e o funcionamento apropriado da família. Para tanto os Jesuítas utilizavam-se da estratégia de ler textos, mesmo fora de seus contextos históricos, para inserir e afirmar preceitos morais católicos na literatura pagã. (POPKEWITZ, 2002)

No Brasil, esse modelo foi trazido pelos colonizadores portugueses. Estes, imbuídos pelo etnocentrismo eurocêntrico, veem os nativos como “atrasados”,

“inferiores” e desconsiderando o modo peculiar de educar dos nativos, os colonizadores utilizaram-se da Companhia de Jesus para imprimir uma cultura dita e vista como “civilizada”: a cultura europeia, neste caso mais especificamente a portuguesa. Promoveu-se então a dominação dos indígenas através da repressão e da imposição de outra cultura, mediante o discurso e ação disciplinadora imposta pelos jesuítas.

Foi enunciada, desde cedo, a ideia de que a civilização estava na metrópole, no exterior e que, na colônia, repousava a ignorância, a inferioridade e o atraso. Cultiva-se desde o período colonial o sentimento e o pensamento de baixa autoestima e de incapacidade que perduraria até os dias atuais na forma de um colonialismo social.

A partir do Século XVIII, com as profundas transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram rupturas importantes que interferiram tanto no campo educativo, quanto na organização da vida social.

Nesse cenário, a educação passou a ser administrada, em muitos países pelo Estado e a Igreja perde terreno. O Estado assume o controle educacional e transforma-se no maior agente de expansão da instituição escolar.

Mas é no século XIX que a escola expande-se e torna-se elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e de afirmação do Estado-nação, uma realidade imprescindível para a consolidação da economia mundo capitalista. Sendo assim,

a nação-Estado, como um modo de organização política, envolve a formação de cidadãos e confere a estes o estatuto de indivíduos. Cidadania e individualidade associando-se não meramente pelo Estado como uma organização burocrática, mas, muito mais importante, pela “comunidade imaginada” que os Estados nacionais esperam a vir encarnar. A escola de massas torna-se o conjunto central de atividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados. (RAMIREZ E VENTRESCA, 1992, p. 49-50 apud TEODORO, 2003, p. 49).

Os princípios da fé já não eram mais interessantes em virtude da nova ordem que se estabelecia no cenário sociopolítico e cultural europeu e isso veio a se refletir no Brasil.

Após mais de 210 anos da atuação dos jesuítas, com poder ilimitado da Colônia e, também, na Metrópole, sua administração passou a gerar conflitos com a autoridade patriarcal ascendente, sobretudo, os senhores de engenho, que passavam a considerar negativa a influência dos padres sobre suas famílias e seus subordinados. (VASCONCELOS, 2005)

Inicia-se no Brasil a Era Pombalina e com ela uma série de mudanças no cenário educacional brasileiro, desencadeada pelos princípios que norteavam a nova ordem daquele momento de passagem do Capitalismo Mercantil para o Capitalismo Industrial, vivido na Europa. França e Inglaterra são as grandes potências europeias na época e Portugal, um país em atraso se comparado às mesmas, almejava a conquista do capital necessário para acompanhar o desenvolvimento destas potências. Tal objetivo mobilizou a transferência do máximo de riquezas do Brasil para Portugal e definiu então uma nova concepção de Estado e sociedade na colônia no final do século XVIII, orientadas não mais pela fé, mas pela busca do acúmulo do capital para o progresso.

Em decorrência dessas transformações de ordem sociopolítica e culturais, institui-se um processo de reformas culturais e do ensino. Nesse período, colocou-se como desafio fundamental apagar ao máximo toda a simbologia e marcas históricas dos jesuítas impregnadas na escola, tendo em vista superar a subordinação da educação à doutrina religiosa e, por conseguinte, introduzir a modernização advinda do desenvolvimento científico em ascensão na Europa. Essa reforma educacional visava superar o Brasil primitivo e atrasado a fim de construir uma nova mentalidade humana que possibilitasse à colônia adaptar-se aos interesses pretendidos pela metrópole.

No entanto, com a retirada dos jesuítas do cenário da educação, elitizou-se ainda mais a clientela, pois a população indígena ou das regiões suburbanas que estudavam nas missões perderam o acesso à educação que tinha, mesmo nos moldes da aculturação e da imposição da crença religiosa estabelecidos pelos jesuítas.

A vinda da família real ao Brasil, por ocasião da fuga em decorrência de pressões políticas na Europa no início do século XIX, desencadeou a implantação de várias instituições culturais e educacionais. No final do século XVIII e início do século XIX, com o crescimento desordenado de algumas cidades já eram visíveis graves problemáticas sociais, como a pobreza e o abandono de crianças.

No âmbito dessa realidade, intensifica-se o discurso educacional em torno das novas gerações e reforça-se ainda mais o pensamento de ampliar o papel do Estado na gestão escolar em detrimento da igreja. A formação da criança passa a ser meta do Estado tendo em vista o entendimento moderno de que através da educação básica a criança, sendo ocupada e valorizada desde cedo por meio da

aquisição da leitura e da escrita atingiria posteriormente a condição de um adulto responsável na sociedade.

Surgem, pois, as escolas das primeiras letras dirigidas aos meninos, que tinha como meta a instrução elementar e profissional dos filhos da população pobre e livre, enquanto que à elite era atribuído um cuidado educacional diferenciado e em condições de continuidade na formação.

A educação da elite começava na própria residência, onde era reservada uma sala para o ensino das primeiras letras. Ao mestre particular ou capelão cabia essa função de instruir ao mesmo tempo em que disciplinava.

Em consonância com as expectativas em relação à criança e visando o progresso e a modernidade, a educação, nesse período, compreende o ensino da educação física, educação moral e a instrução no âmbito de uma formação rígida. Tais noções eram tidas como essenciais para a viabilização do projeto de futuro pensado para a colônia.

A elite e a população pobre recebiam, pois, uma educação diferenciada com base nas respectivas posições sociais.

O reconhecimento de código de comportamentos e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos abandonados e os que tinham famílias, etc.(DEL PRIORE, 2004, p. 104).

Embora de forma precária, inicia-se um projeto de educação pretendendo-se modernizadora, na tentativa de atender a nova ordem social definida pela cultura europeia e assumida por Portugal que perduraria mesmo depois da independência brasileira.

Com a República proclamada adotou-se no Brasil o modelo político americano e na organização escolar percebe-se a influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Nesse período, com a intenção de substituir o ensino de predominância literária pelo ensino baseado na ciência, acrescentam-se disciplinas científicas, mas esse acréscimo conseguiu apenas tornar o ensino enciclopédico.

O que se vê no ideário educacional do final do Século XIX e início do século XX é que a escolarização pública é compreendida como a constituição de um projeto

de disciplinação e regulação da Reforma e Contra Reforma, mas também como “uma ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos, além de disciplinados, deviam se tornar membros produtivos da sociedade”. (POPKEWITZ, 2002, p. 187)

Este modelo de organização escolar expandiu-se de maneira progressiva consolidando-se e abrangendo um número crescente de alunos. Percebe-se, pois, que este modelo de escola, desenvolvido inicialmente na Europa, tornou-se como que um modelo universal, visto como quase que o único possível ou mesmo imaginável.

Na contemporaneidade, de acordo, com Teodoro (2003, p. 51), há uma forte tendência para internacionalização das políticas educacionais impulsionada pela criação de um vasto sistema de organização internacional de caráter intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) atuando no campo da educação, ciência e cultura; do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, no campo financeiro e do desenvolvimento – quanto no plano da cooperação econômica num determinado espaço geográfico – como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, guiados pelo pensamento da modernização, buscam legitimação e assistência técnica junto a essas organizações internacionais. Para tanto submetem a formulação de suas políticas educacionais ao que é preconizado pelas referidas organizações internacionais, fato esse que tem permitido, a partir dos anos 1960, uma rápida propagação das teorias do capital humano e da planificação da educação, as quais compõem o núcleo das teorias da modernização. Nesse período e em meio a euforia moderna, a educação é tida como o caminho tanto para autorrealização individual, quanto para o progresso social e a prosperidade econômica.

O recurso financeiro estrangeiro funciona, prioritariamente, como elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional [...] Mas, simetricamente, pode-se considerar que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham papel decisivo de normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países. (TEODORO, 2003, p. 53-54)

Identifica-se, pois, uma preocupação dessas organizações internacionais em estabelecer uma racionalidade científica a fim de formular leis gerais que, possam guiar em cada país a ação reformadora no campo da educação. Com esse objetivo, são realizados seminários, congressos, workshops, estudos e exames no sentido de criar vastas redes de contratos, de financiamentos e de troca de informações e de conhecimentos envolvendo, entre outras, autoridades político-administrativas, atores sociais, investigadores universitários.

O desenvolvimento dessas redes, segundo Teodoro (2003, p. 52), apoiando-se em Nóvoa (1995), ocorreu tendo por base quatro aspectos essenciais: a ideologia do progresso, um conceito de ciências, a ideia do Estado-nação e a definição do método comparativo.

A ideologia do progresso é representada no pensamento que equaciona educação a desenvolvimento, compreendendo que o investimento nos sistemas educativos seria a garantia do desenvolvimento socioeconômico.

O conceito de ciências baseia-se no paradigma positivista que atribui à ciência – nesse caso, à Educação Comparada⁹ – o papel de estabelecer as leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, no sentido de que sejam garantidas a racionalização do ensino e a eficácia das políticas educativas, sendo esta a retórica central das ações reformadoras.

A ideia do Estado-nação privilegia estudos em que a nação é vista como comunidade de onde se parte a análise no sentido de sublinharem-se, sobretudo, as diferenças e as similitudes entre dois ou mais países.

Já a definição do método comparativo apresenta como dimensão principal o discurso da objetividade e da quantificação, situando como questão central para análise do problema a coleta e análise de dados. Nessa perspectiva, a questão mais importante – à referente à própria construção dos dados e dos enquadramentos teóricos que lhes subjazem – raramente (ou nunca) são considerados.

Prevalece um positivismo instrumental, mediante o qual

a educação comparada, nos seu paradigma vulgarizado pelas generalidade das organizações internacionais, tem produzido um conhecimento muito limitado, servindo antes, sobretudo, para as autoridades nacionais legitimarem suas políticas. (TEODORO, 2003. p. 53)

⁹ Para aprofundar esse tema ver Teodoro (2003).

Nesta perspectiva, recorre-se ao estrangeiro não apenas como um esforço para conhecer outras experiências que possam vir a ser contextualizadas, mas, sobretudo com o intuito de que as opções assumidas no plano nacional sejam legitimadas, ou seja, em busca de argumentos que justifiquem as políticas educativas oficiais, tendo em vista que ao se mostrar o caráter internacional destas, haja a compreensão de que as mesmas respondem a interesses gerais e, portanto, necessárias a todos.

Simultaneamente, recorre-se às constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais e estas terminam desempenhando o papel decisivo na normalização das políticas educativas nacionais e assumindo o controle da definição de uma agenda que, além das prioridades, determina as formas como os problemas se apresentam e fixa um mandato com maior ou menor poder de influência, mais ou menos implícito, de acordo com a centralidade dos países.

Jurgen Schriewer (1997), citado por Teodoro (2003, p. 55), designa essa forma de mandato difuso, mas presente, como uma construção semântica da sociedade mundial.

Um contexto de reflexão, delimitado por fronteiras políticas e/ou por laços linguísticos, externaliza outros contextos de reflexão, que, por sua vez, fazem ainda referência a outros contextos, o que tem como consequência que representam uns e outros, modelos e potenciais de estimulação. Uma rede de referências recíprocas nasce então desta acumulação de observações entre nações. Esta rede adquire a sua própria autonomia, que veicula, confirma e dinamiza a universalização planetária das representações, dos modelos, das normas e das opções de reformas. Uma tal rede de referências torna-se um elemento constitutivo de uma semântica transnacional, talvez compreendida como o correlato de um processo evolutivo trazido da dinâmica de uma diferenciação funcional de sistemas sociais, ao mesmo tempo que reage, como construção semântica da sociedade mundial, sobre as estruturas sociais, transformando-as, uniformizando-as e harmonizando-as. (SCHRIEWER, 1997, p. 23-24)

O projeto de desenvolvimento moderno, ideia advinda da Europa, é concebido como resultado de uma progressiva domesticação da natureza pelo homem, bem como da afirmação de uma economia-mundo capitalista em que a Europa se assume como centro. Esse projeto de desenvolvimento sustentou-se sobre dois pilares principais: a transferência tecnológica e a educação. (McMICHAEL, 1996 apud TEODORO, 2003, p. 83)

As promessas dos países centrais referentes à transferência tecnológica são recebidas com certa desconfiança pelos destinatários do desenvolvimento, os

países periféricos e semiperiféricos. No entanto, quando se trata do pilar referente à educação identifica-se uma unanimidade no sentido de considerá-la a base do desenvolvimento social e da construção da nação.

Nesse projeto de desenvolvimento, a modernização foi assumida como o ideal universal e vista como uma possibilidade para o desenvolvimento econômico nacional, mediante programas de assistência, de caráter bi ou multilateral, normalmente conduzidos pelas organizações internacionais.

Percebe-se, pois, que mesmo que os projetos de desenvolvimento fossem resultados da interligação dos planos nacional e internacional, foi no plano nacional que houve a possibilidade de mobilização das populações para se atingir o projeto de modernização.

No entanto, e paradoxalmente, esse projeto de desenvolvimento nacional impulsionou a integração econômica global, pois, com a crise da dívida pública dos anos 1980, o Estado-nação não conseguiu prover seu projeto de desenvolvimento na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional e passou a depender cada vez mais do mercado mundial, submetendo-se a um gerencialismo global (global managerialism) em que o poder de gestão econômica dos Estados-nação é realocado para as instituições globais.

O gerencialismo global refere-se à realocação do poder de gestão econômica dos Estados-nação para as instituições globais. Pode não ser uma realocação absoluta, mas também não é um jogo de soma nula, onde o “global” e o “nacional” apresentam-se como mutuamente exclusivos. Cada um funde-se no outro. Mais importante, as instituições nacionais abraçam os objetivos mundiais. (McMICHAEL, 1996, p. 132 apud TEODORO, 2003, p. 85).

Percebe-se que o desenvolvimento passa de uma questão de domínio nacional para uma questão progressivamente global e os governos, muitas vezes, assumem a posição de representantes dos gestores globais (funcionários de instituições multilaterais, executivos de corporações transnacionais ou banqueiros globais), fazendo política em nome deles.

Para Teodoro (2003, p. 86), apoiando-se em Dale (1998), os efeitos da globalização nas políticas educacionais tornam-se bastante visíveis nas consequências da reorganização das prioridades dos Estados-nação com o objetivo de tornarem-se mais competitivos notadamente em busca de atrair investimentos transnacionais para os seus territórios. No entanto, mesmo que com a globalização haja a mudança nos parâmetros e na direção das políticas estatais, não significa que

no campo educacional haja uma sobreposição inevitável ou a remoção das particularidades nacionais ou setoriais dessas políticas.

O autor justifica tais afirmativas por duas situações: primeiramente porque a globalização não resulta da imposição de um país sobre outro mediante ameaças militares, mas ocorre como efeito de uma construção supranacional. Em segundo lugar, porque os efeitos nas políticas nacionais são indiretos, já que são os Estados que implementam as novas e distintas regras, fator que permite a ocorrência de diferentes interpretações em função da localização de cada país no sistema mundial.

De acordo com Teodoro (2003, p. 88) apoiando-se em Dale (1998), pode-se identificar uma distinção entre os efeitos da globalização nas políticas de educação e os efeitos decorrentes das tradicionais formas de intervenção das organizações internacionais no quadro do anterior modelo desenvolvimentista.

No modelo desenvolvimentista,

a assistência técnica das organizações era (é) ativamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo, como forma de legitimação de opções; por outro lado, os múltiplos e variados relatórios produzidos pelas organizações internacionais constituíam(em) uma forma de mandato, mais ou menos explícito, de acordo com a centralidade dos países (DALE 1998 apud TEODORO, 2003, p. 88)

Já no projeto de globalização, a agenda globalmente estruturada faz-se, sobretudo, tendo como ponto emblemático os grandes projetos estatísticos internacionais. Nesse projeto, a escolha dos indicadores que determinará a fixação dessa agenda global torna-se a questão principal das discussões.

Um dos projetos que se vê com destaque no âmbito desses grandes projetos estatísticos internacionais é o projeto Indicators of Educational Systems – INES do Centre for Educational Research and Innovation – CERI vinculado à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O referido projeto é considerado como, possivelmente a mais significativa e importante atividade da OCDE em toda a década de 1990, considerando-se os impactos causados pelos mesmos nas políticas educacionais por todo o mundo. Tal projeto consiste principalmente na construção e no recolhimento de indicadores nacionais de ensino. Tais indicadores construídos e coletados são, por conseguinte, apresentados na publicação anual da “Education at a Glance” (Um olhar para a Educação).

Não é difícil compreender-se que a publicação Education at a Glance ao revelar o panorama da educação mundial, segundo seu discurso, atua como espelho

da vontade de refletir a realidade educacional dos diversos países avaliados em uma dimensão mundial. E ao refletir a condição dos mesmos, remete-os a uma espécie de ordem, a uma necessidade de enquadramento aos parâmetros estabelecidos no referido projeto, tendo em vista a busca dos melhores resultados e um melhor posicionamento perante o mundo.

O projeto INES da OCDE estabeleceu-se após uma conferência realizada em 1987, na cidade de Washington por iniciativa do Ministério da Educação dos Estados Unidos e do secretário da OCDE e contou com a participação de 22 países e diversos observadores e convidados, tendo como questão central da agenda a qualidade do ensino.

Este projeto articulado e concretizado nos contextos dos países integrantes possibilitou a OCDE não somente apresentar uma importante base de dados contendo indicadores nacionais referentes às diferentes taxas de escolarização, a indicadores de acesso à educação, às despesas com a educação, às qualificações do pessoal docente, mas também possibilitou demonstrar um conjunto de novos indicadores no sentido de responder ao interesse crescente da opinião e dos poderes públicos diante dos resultados do ensino.

Nesta perspectiva, tais indicadores são apresentados pela OCDE da seguinte forma:

Para responder ao interesse crescente da opinião e dos poderes públicos face aos resultados do ensino, mais de um terço dos indicadores apresentados nesta edição tratam dos resultados, tanto sobre o plano pessoal como face ao mercado de trabalho e a avaliação da eficácia da escola. Os indicadores que se inspiram no primeiro Inquérito Internacional sobre a Alfabetização dos adultos dão uma ideia do nível de proficiência das competências de base dos adultos e dos laços existentes entre essas competências e algumas características-chave dos sistemas educativos. (CERI, 1996, p. 10 apud TEODORO, 2003 p. 90-91)

Identifica-se também como prioridade futura para o referido projeto o objetivo de constituir-se em uma verdadeira agenda global tomada por diferentes países para a reforma e a implementação das políticas educacionais em curso ou projetadas nos mesmos, quando afirma que:

A evolução da necessidade de informação exige também uma expansão da base dos dados sobre os resultados, nomeadamente os dos alunos e os das escolas. As fontes de informação deverão passar de simples constatações dos resultados relativos dos países e tentar identificar as variáveis que influem nesses resultados. (CERI, 1996, p. 11 apud TEODORO, p. 92)

Os efeitos desse projeto tornam-se visíveis nas políticas educacionais do final dos anos noventa, quando se percebe a semelhança de opções assumidas nos diferentes Estados nacionais. No entanto, percebe-se que os efeitos variam de intensidade e de forma quando se observa os mesmos em países centrais e em países periféricos. Em países centrais ou pertencentes a espaços centrais os efeitos são sentidos principalmente pela fixação de uma agenda global e não tanto pela afirmação de um mandato explícito, como ocorre nos países periféricos.

4.4AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

De acordo com Ball (2002), alastra-se pelo mundo “uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si” que possibilita a reorientação, em maior ou menor escala, de sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Como uma “epidemia”, segundo o autor esta corrente expande-se sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE.

Estes organismos internacionais têm participado de forma decisiva nas políticas fundamentais nas áreas econômica e social engendradas nos países periféricos e semiperiféricos, incluindo-se nestas a educação.

Segundo Leher (1999), a configuração dos sistemas educacionais destes países tem sido alvo da atuação do Banco Mundial. A redifinição das políticas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, advindo historicamente de uma íntima relação com o processo de descolonização e com a Guerra Fria.

A nova orientação frente às políticas educacionais engendradas pelo Banco mundial apresenta-se com o objetivo de resguardar a estabilidade do mundo ocidental. Desse modo, o binômio pobreza/segurança passa a ser o centro das preocupações e a ação do Banco passa a incidir diretamente na educação, mediante o financiamento de programas que atendam a populações vulneráveis ao comunismo. Arquiteta-se, então, toda uma engenharia social objetivando impedir a proliferação de tais ideias nos países periféricos.

No âmbito de um quadro mundial em transformação, a educação é cada vez melhor posicionada na escala de prioridades e isso se torna ainda mais visível quando McNamara ao assumir a presidência do Banco mundial em 1968, defende que o poderio bélico e militar e a coerção direta não resguardariam mais a estabilidade do mundo ocidental. Para ele seria necessária a utilização de novas estratégias, isto é, devia-se dar assistência aos países em desenvolvimento com a condição de que estes buscassem a ajuda e estivessem dispostos a ajudar a si mesmos, isto é, estivessem dispostos a submeterem-se à vontade de “um novo senhor” (LEHER, 1999).

O exorbitante apoio financeiro recebido no período da gestão de McNamara (1968-1981) demonstra que várias vozes estavam presentes no discurso do então presidente. O Banco Mundial tornou-se, pois, o maior captador de recursos financeiros do planeta, bem como o maior centro de informações a respeito do desenvolvimento. Desse modo, passou a ter ainda mais controle sobre os países que buscavam empréstimos, exercendo o poder de definir a direção política desses países periféricos.

No entanto, com a crise estrutural do capitalismo na década de 1970, os países periféricos viram suas dívidas aumentarem de forma exorbitante, fazendo exceder a capacidade de pagamento dos empréstimos pelos países devedores.

Este novo contexto de vulnerabilidade propiciou ainda mais condições para o Banco Mundial impor reformas drásticas pautadas no ideário neoliberal, baseando-se nos ajustes estruturais arquitetados, ou seja, na liberação do mecanismo de mercado e no fortalecimento de seu papel no desenvolvimento econômico, sendo o setor privado o propulsor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio.

No início dos anos 1980, países como o Brasil que vinham sustentando políticas neoestruturalistas acabaram por não resistir ao intervencionismo e submeteram-se às imposições neoliberais dos “Novos Senhores do Mundo”, mesmo que à custa do desemprego, das privatizações e da destruição dos direitos dos trabalhadores. (LEHER,1999).

Em um novo contexto de Pós-Guerra Fria, identifica-se uma nova Era direcionada para o mercado ou para a globalização. Nesta o conhecimento converteu-se no fator de produção mais importante e, sendo assim, a educação assume o valor de capital, tornando-se assunto de *managers* e não mais de

educadores. Segundo Leher (1999), trata-se de uma versão renovada do capital humano em que o conhecimento não mais pertence ao indivíduo. Dessa forma, o indivíduo não passa de depositário de conhecimento útil ao capital. O capitalismo intelectual sucede, pois, ao capitalismo industrial.

A educação assume uma posição central no discurso do Banco Mundial nos anos 1990. No entanto, esta centralidade consiste em um fenômeno recente, haja vista que ao se fazer um retrospecto no ideário da instituição, identifica-se uma mudança de concepções do Banco Mundial em relação à educação ao longo do tempo.

Na década de 1960 enuncia-se que emprestar dinheiro para setores como educação e saúde não era função de um banco. Na década de 1970, defendia-se o ensino técnico e profissional tendo em vista as necessidades específicas dos países em desenvolvimento. Com a virada neoliberal da década de 1980, a orientação anterior é contestada por ser considerada dispendiosa, portanto o direcionamento muda para o ensino elementar.

Na década de 1990 o pensamento neoliberal é radicalizado. Por conseguinte, o investimento é direcionado para educação elementar e para formação profissional tendo em vista solucionar-se o problema do desemprego. A educação é apresentada como prioridade no discurso do Banco Mundial como estratégia para ajudar os países pobres a reduzir a pobreza. Entretanto, isso não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma questão principalmente econômica, haja vista que a pobreza extrema pode gerar um clima desfavorável para os negócios e ameaçar a estabilidade econômica e a ordem social dos países ricos.

A premissa econômica básica neste cenário é a de que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que países. Ou seja, o trabalho requerido em países de economia periférica é de pouca qualificação, restrito à produção de mercadorias de baixo valor agregado. Tal premissa define, pois, as prioridades educacionais nos países periféricos. Para estes basta o ensino fundamental minimalista e a formação profissional aligeirada.

Nessa perspectiva, segundo Leher (1999), são encaminhadas políticas de descentralização administrativo-financeira que implicam na reconfiguração das atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a União disponibiliza apoio aos investidores estrangeiros, os Estados e municípios são forçados a assumir

os encargos que possibilitem a sobrevivência das pessoas para que continuem trabalhando, mesmo que em condições precárias.

Segundo Fonseca e Oliveira (2005), as reformas empreendidas no cenário brasileiro foram “mudanças de cunho gerencial, voltadas para a modernização do aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado”. Tais mudanças conhecidas como “Reforma do Estado” ocorreu no período em que Bresser Pereira esteve à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARF, durante o primeiro mandato do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Destacaram-se como prioridade da Reforma do Estado as seguintes ações: a descentralização administrativa, mediante a qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais de direito privado públicas, não estatais; a avaliação classificatória de desempenho, que possibilita ao Estado descentralizado promover regulação a distância. (FONSECA E OLIVEIRA, 2005 apud SILVA, 2009).

Nessa perspectiva, o binômio descentralizar e avaliar tornou-se eixo estruturante da educação e isso se torna muito nítido com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB cujo objetivo é avaliar para mensurar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, por meio de testes unificados aplicados em âmbito nacional. Percebe-se, pois, neste processo a intensificação da transposição de medidas, níveis e índices específicos do campo econômico para o campo educacional.

Para Marrach (1996) a educação neste cenário tende a deixar de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. A autora afirma que o discurso neoliberal atribui um papel estratégico à educação, deferindo-lhe basicamente três objetivos, a saber:

- Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa.
- Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários.
- Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.

Esta visão mercadológica e econômica é impressa na estrutura dos sistemas educacionais no sentido de legitimar critérios de qualidade e produtividade, utilizando-se de formas de mensuração que trazem a frágil aparência de eficácia.

Os organismos multilaterais, em consonância com o projeto neoliberal vigente, trataram inicialmente de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, os quais constituem tecnologias políticas.

Em consonância com o que postula o Banco Mundial, a qualidade educacional assentada na racionalidade técnica nos critérios econômicos tem servido como referência para a formação de políticas para a educação pública brasileira. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tem se tornado o norte que orienta as políticas educacionais. (SILVA M., 2009)

Analisando o relatório da OCDE (1995), Ball (2001) identifica no âmbito do pacote de reformas do mesmo, certos mecanismos-chave que servem de base para as reformas educacionais, a saber, a forma de mercado, a capacidade de gestão e a performatividade.

O primeiro mecanismo, a forma de mercado tem constituído, juntamente com o novo quadro de políticas, uma civilização comercial de consumidores e produtores. No âmbito da educação, cria-se um novo ambiente moral em que prevalecem nas escolas e universidades as motivações pessoais em detrimento das impessoais. Sendo assim, são articulados procedimentos de motivação que geram impulsos, relações e valores, tendo em vista o comportamento competitivo e a luta pela vantagem, gerando-se assim um novo currículo ético em que há uma correspondência moral entre o provimento público e o empresarial. (BALL, 2001).

No âmbito de um novo ambiente moral, o autointeresse é justificado pela necessidade de sobrevivência em meio à competitividade. Desse modo, os empregados precisam reconhecer que a segurança de seu posto passa pela contribuição pessoal (indivíduo) e coletiva (instituição) em relação à qualidade dos bens e dos serviços que produzem. Como afirma Lyotard (1998), os novos processos administrativos fazem os indivíduos “quererem o que o sistema precisa para que opere satisfatoriamente” e, portanto, são estimulados a ver o

desenvolvimento pessoal vinculado ao crescimento da instituição, que por sua vez garantirá seu posto.

A forma de mercado, baseada no sistema de competição, atua sobre os atores educacionais reconfigurando e revalorizando o significado da educação. A educação passa ser vista e a funcionar como um mercado educacional e o/a estudante são cada vez mais mercantilizados. Neste novo ambiente moral, criam-se novas identidades e destrói-se a sociabilidade, mediante o encorajamento do individualismo competitivo e do instrumentalismo. (BALL, 2001)

O segundo elemento identificado, a capacidade de gestão, atua como um mecanismo-chave das reformas políticas, representando a introdução de um novo modelo de poder no setor público em que os regimes ético-profissionais nas escolas são substituídos por regimes empresariais competitivos.

A partir da cultura empresarial, os gestores buscam estratégias para normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas, em uma espécie de governo da alma das mesmas, visando os fins e metas traçados. O propósito da OCDE (1995, p. 8; 96) é “encorajar os gestores a centrarem a sua ação nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso dos recursos humanos e financeiros”, ou seja, “deixar o gestor gerir”. No entanto, trata-se de uma autonomia vigiada à distância através de uma diversidade de estratégias.

O terceiro mecanismo identificado como elemento-chave do pacote de reforma é a performatividade. Esta surge como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas comparações e exposições como meios de controle, atrito, mudança”. (BALL, 2002).

Pode-se identificar que enquanto no panopticismo clássico há certeza de se estar sempre vigiado, na performatividade há a incerteza em relação às diversas formas, meios, agentes e agências de avaliação. Com o surgimento do desempenho e da *performance*, operando em um complexo de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições, em que o fluxo de exigências e as expectativas mudam constantemente, os sujeitos sentem-se continuamente responsabilizados, vigiados e autovigiados. (BALL, 2001).

A performatividade, atuando como elemento-chave nesse conjunto de políticas contemporâneas, tem facilitado o papel de monitoramento do Estado que governa à distância. Sem se tornar visível, o Estado insere-se profundamente nas

culturas, práticas e nas subjetividades das instituições públicas e de seus trabalhadores. (BALL, 2004).

Para Ball (2002), as tecnologias políticas da reforma da educação atuam de forma inter-relacionada e interdependente, oferecendo-se como uma “alternativa politicamente atrativa e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem estar público”. Essa combinação de tecnologias produz o que a OCDE (1995, p. 75) chama de “ambiente de devolução” cuja implicação está relacionada a uma mudança de papel dos agentes de gestão central nesta nova ambiência, que reside nos “sistemas de monitorização” e na “produção de informação”.

As referidas tecnologias políticas não são simplesmente meios utilizados para uma mudança estrutural das organizações, mas consistem em técnicas para “reformular” professores e o significado de ser professor. Ou seja, a reforma, em meio a aparatos estratégicos e técnicas de si, não muda apenas o que se faz, mas também o sujeito que faz, mediante a luta e o governo do indivíduo. (BALL, 2002, p.4)

Portanto, nas tecnologias políticas encontram-se inter-relacionados diversos elementos que envolvem formas arquiteturais, relações hierárquicas, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia.

Com base nas tecnologias políticas apontadas, pode-se identificar nas políticas curriculares que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade para o desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho competitivo, com vistas à adaptação e à estabilidade social.

Desse modo, a política curricular passa a estabelecer uma seleção social dos indivíduos e a promover a socialização dos mesmos; ou seja, a escola prepara os indivíduos para desenvolver seus papéis sociais, a partir da compreensão dos símbolos, dos sistemas de ideias, da linguagem e das relações que constituem os sistemas sociais. (GONZALES, [s. d.])

Esses elementos simbólicos são incorporados e aceitos pelos indivíduos como naturais, desencadeando-se, pois, uma situação de dominação no que concerne à naturalização de códigos culturais, à universalização de valores e ao desempenho de papéis sociais diferentes, havendo, pois, uma imposição cultural. Não se trata mais de uma imposição necessariamente por coerção, mas de uma imposição realizada mediante arranjos de poder discursivos ou simbólicos em que a conduta e as ações dos sujeitos são moldadas, influenciadas e, por conseguinte,

reguladas normativamente pelos significados culturais. (HALL, 1997 apud COSTA, 2005).

O Brasil, embora não pertencendo à OCDE, integra o Projeto de Indicadores de Sistemas Educacionais – INES desde 2006, juntamente com outros países associados. A presença brasileira no programa é de responsabilidade do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Segundo o INEP, a finalidade principal do INES é produzir indicadores educacionais a partir de parâmetros reconhecidos internacionalmente, utilizando para isso o cruzamento de diferentes dados, como número de alunos versus número de habitantes e número de alunos versus evasão escolar.

Os indicadores produzidos pelo INES também são utilizados pelos países que integram o programa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas nacionais. A partir do trabalho desenvolvido pelo INES, foram criadas pesquisas e programas de abrangência internacional, como por exemplo, a TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem e o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa engendramos uma análise da política de currículo vigente em PE, mediante a análise do discurso do documento da Base Curricular Comum de PE – BCC-PE (2008), em uma perspectiva de Michel Foucault que nos permitiu percorrer os espaços discursivos colateral e correlativo, em inter-relação com o espaço complementar ao discurso desta política, com a finalidade de identificar os conceitos, as categorias e as ideias que articuladas conseguem instituir regimes de verdade.

Tomamos como *corpus* da análise os enunciados postos especialmente no primeiro segmento do texto dos documentos da BCC-PE (2008), correspondente à parte introdutória, na qual são apresentadas as concepções teóricas e metodológicas, bem como os princípios norteadores da política curricular vigente em PE. Tal investigação se deu a partir da concepção de currículo como política cultural e, portanto, compreendendo que as políticas curriculares se dão no âmbito de embates e negociações envolvendo disputas por significações culturais e discursivas e com a participação dos diversos sujeitos e campos sociais.

A Base Curricular Comum de PE (2008) foi apresentada aos professores como “proposta” resultante de uma construção “democrática” e “participativa”. Na própria introdução do documento destaca-se que o mesmo resulta de um longo processo de elaboração, envolvendo vários momentos de discussões e debates e com a participação de representantes dos vários segmentos educacionais.

No entanto, pudemos identificar que inter-relacionada a esta política curricular está imbricada a articulação de tecnologias políticas, tais como a forma de mercado e a de gestão (BALL, 2001), às quais atuam sobre os sujeitos e sobre as possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A forma de mercado atua de fora para dentro estimulando impulsos, relações e valores para um comportamento competitivo e para a luta em busca do interesse pessoal, sendo que este interesse coincide com os interesses institucionais. Já a forma de gestão substitui os métodos de controle tradicionais, por outros tipos de vigilâncias baseados no monitoramento e no automonitoramento. Nesta perspectiva são articulados os conhecidos sistemas de avaliação unificados, a determinação de metas e objetivos, a comparação de resultados, as apreciações/avaliações, as revisões e concessões de prêmios de acordo com o desempenho

individual/institucional, etc. A forma de gestão atua, pois, de dentro para fora imprimindo uma cultura de monitoramento de atitudes, de comprometimentos e de responsabilidade pessoal dos trabalhadores e interferindo diretamente na subjetividade dos educadores.

Percebe-se, pois, que este sistema de vigilância empreendido, mediante o estabelecimento de metas e a aplicação de testes padronizados, consegue não somente controlar o que e como os professores trabalham, mas também consegue produzir e controlar a própria subjetividade dos envolvidos no processo educacional.

Estas tecnologias de política inter-relacionadas à política curricular têm se articulado para produzir um discurso favorável às mudanças e, simultaneamente, para cercear e delimitar o campo de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Diante de tais constatações torna-se incoerente falar da BCC – PE (2008) como “proposta”, quando se identifica a negação da autonomia e da flexibilização no documento.

Percorrendo o espaço discursivo colateral e correlativo da BCC – PE (2008), podemos identificar uma rede de enunciados articulada que apresenta certas formações discursivas imbricadas na política curricular vigente em PE e que se fazem presentes nos discursos das organizações internacionais.

Analisando o conceito de qualidade apresentado no documento da BCC – PE (2008), verificamos que, embora se anuncie a busca por uma qualidade adjetivada de social, a qualidade que se identifica no discurso distancia-se dos princípios sociais e se aproxima muito mais de uma perspectiva economicista. Isto por que a concepção de qualidade enunciada no discurso da BCC está associada ao resultado e ao desempenho, visando à produtividade e à competitividade, princípios de base economicista e mercadológica, tidos como estratégicos para a superação do “atraso” na corrida para alcançar os grupos de países mais ricos e desenvolvidos mundialmente. Nesta corrida, a perspectiva de qualidade está vinculada aos interesses mercadológicos baseados nos desempenhos, nos números e na racionalização dos recursos em prol dos lucros cada vez mais exorbitantes, mesmo que em detrimento das pessoas.

A qualidade educacional traduz-se, então, nos desempenhos mensurados através das avaliações unificadas. Há, pois, no discurso uma correlação entre qualidade, eficiência e *performance* com foco na busca por um posicionamento de destaque nos *rankings* comparativos da educação escolar em nível nacional. Ou

seja, trata-se de uma qualidade fundada na performatividade, motivada por interesses muito mais econômicos que sociais.

Analizamos também o conceito de competências apresentado no documento, haja vista que o eixo metodológico da BCC – PE é o ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de saberes e competências em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

O conceito de competências aparece como princípio orientador nas reformas curriculares de diferentes países em decorrência do intercâmbio estabelecido entre os organismos internacionais e os governos locais. No âmbito nacional, a noção de competência aparece norteando os parâmetros curriculares nacionais, bem como as matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

As competências são definidas tendo por base o que os sujeitos deverão ser capazes de fazer. Há uma inversão: parte-se da competência pretendida, para depois se selecionar o conteúdo que venha a atender às necessidades específicas do indivíduo a partir de sua vida prática. Com isso, os conteúdos destinados aos alunos são selecionados de acordo com o que as dificuldades imediatas do cotidiano exigem para solucioná-las. Imprime-se ao currículo um caráter utilitário cuja prioridade definida é o saber-fazer.

Pode-se verificar também que os objetivos comportamentais das teorias eficientistas sociais foram substituídos pelas competências e tal como ocorreu com os objetivos comportamentais das teorias eficientistas sociais, as competências vem sendo compreendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Ou seja, associou-se o comportamentalismo a dimensões humanas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura, haja vista as necessidades apontadas pelo sistema social contemporâneo.

O currículo por competências é apresentado no discurso como forma de se superar a fragmentação dos conteúdos disciplinares e descontextualizados visando à integração curricular. No entanto, a integração pautada no currículo por competências não consegue promover o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes e, ao contrário, termina por favorecer a adaptação ao modelo social vigente, visto que o princípio integrador situa-se no

mundo produtivo, ou seja, são integrados os saberes demandados pelo mercado, de acordo com as exigências político-econômicas.

Percorrendo o espaço complementar ao discurso da política curricular, identificamos a inter-relação entre o discurso e o cenário da modernidade, não como uma relação de causa e efeito, mas como um intercâmbio entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, as quais se interpenetram e se complementam.

Percebemos neste a existência de certos regimes de verdade que se sustentaram mediante metanarrativas eurocêntricas disseminadas com um valor de universal que marcaram o pensamento moderno. Nesta inter-relação, a escola assumiu historicamente posição preponderante na disseminação desses paradigmas modernos, mediante um discurso curricular que assumiu e propagou os princípios da modernidade, tais como o individualismo, o economicismo, a racionalidade científica, a diferenciação e o expansionismo (KUMAR, 1988).

Com o princípio moderno do individualismo, o discurso curricular da escola postula o desenvolvimento de talentos e habilidades individuais em uma perspectiva de instrumentalização do indivíduo para ser responsável por si mesmo e por seu próprio destino. Com o princípio do economicismo reinando, o currículo passa a ser definido segundo a lógica do mercado e do lucro, ou seja, é organizado para atender as demandas do capital. Assumindo-se o princípio da racionalidade científica moderna, promove-se a disciplinarização dos saberes e a reestruturação do campo curricular e, simultaneamente, submete-se o currículo a um controle mais rigoroso e interno que implica na passagem da coerção da verdade à coerção da ciência. Com o princípio da diferenciação, reivindica-se na modernidade o respeito às diferenças, no entanto essa diferenciação submissa à racionalidade científica, ao invés de promover a equidade, vem sendo posta no sentido de demarcar territórios sociais específicos para cada grupo, segundo a ordem do poder hegemônico.

Finalmente, o princípio moderno da expansão/globalização hegemônica que em inter-relação com o currículo vem desencadeando uma tendência homogeneizadora do conhecimento na organização curricular, pois certos discursos passam a ser disseminados de acordo com os interesses específicos de um grupo hegemônico que se apropriou do saber-poder e, a partir da visão de uma cultura dominante, busca privilegiar certos conhecimentos e interditar outros; afirmar certas identidades e silenciar outras, com a finalidade de atender a determinados padrões e

valores naturalizados e validados como universais, em detrimento de uma cultura dita e vista como “inferior”, “anormal”, “excêntrica”.

Trata-se de um cenário de globalização hegemônica neoliberal, em que se percebe o Estado não apenas como autolimitador, mas como um conjunto novo de noções sobre a arte de governo. O Estado moderno tem se tornado, simultaneamente, individualizador e totalizador e nesta perspectiva, conseguido desenvolver um duplo vínculo entre técnicas políticas e tecnologias do eu. Através das tecnologias políticas, o Estado assume e integra em seus domínios o cuidado da vida natural dos indivíduos. Já com as técnicas do Eu, o Estado institui processos de subjetivação em que os indivíduos assujeitam-se a um poder de controle externo.

Como detectou Ball (2001), no âmbito das reformas do setor público em geral, incluindo-se nestas as educacionais, têm sido utilizadas estratégias mediante um conjunto de tecnologias de políticas que produzem ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades. Essas tecnologias de políticas atuam no nível micro e macro. No nível micro, tais tecnologias produzem formas de disciplina referentes a novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores, enquanto que no nível macro geram base para novo pacto entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social.

Neste processo, percebe-se a constituição de um paradoxo, pois embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem se tornado mais ‘poderoso’ sob as políticas neoliberais de mercado. Segundo Peters (2002, p. 212-213), este paradoxo pode ser explicado ao se compreender “o poder em seu sentido mais amplo, como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas”.

Pode-se identificar, pois, a redefinição do papel do Estado que na contemporaneidade é realocado para assumir novas e múltiplas condicionantes emergentes da atual reestruturação do capitalismo em nível global. Pode-se verificar também a coexistência de múltiplos centros de poder e sistemas de autoridade dentro e fora das fronteiras nacionais. A reconfiguração do Estado não significa necessariamente a diminuição de seu poder de intervenção, mas evidencia o caráter híbrido das novas formas de funcionamento, fornecimento e regulação.

Em seu novo papel, o Estado define alvos e utiliza-se de mecanismos de avaliação que lhes permitem dirigir as atividades do setor público à distância.

De acordo com Teodoro (2003, p. 51), há uma forte tendência da internacionalização das políticas educacionais impulsionadas pela atuação de um vasto sistema de organização internacional de caráter intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – como é o caso da UNESCO atuando no campo da educação, ciência e cultura, do FMI e do Banco Mundial, no campo financeiro e do desenvolvimento – quanto no plano da cooperação econômica num determinado espaço geográfico – como é o caso da OCDE.

A internacionalização das políticas emerge na contemporaneidade como um elemento fundamental na educação contemporânea, pois os organismos multilaterais têm conseguido ampliar seu poder de intervenção nas políticas educacionais em nível nacional / local de forma estratégica.

Os organismos internacionais articulam-se para estabelecer e expandir globalmente, uma racionalidade científica no sentido de formular leis gerais que possam guiar em cada país a ação reformadora do campo da educação. Nessa perspectiva, equaciona-se educação e desenvolvimento e prevalece um positivismo instrumental que utiliza a educação comparada para privilegiar estudos em que a nação é vista como comunidade de onde se parte a análise das diferenças e similitudes entre dois ou mais países.

Tal comparação objetiva estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, no sentido de que sejam garantidas a racionalização do ensino e a eficácia das políticas educativas, sendo este o discurso central das ações reformadoras. Entretanto, o que a educação comparada tem produzido mesmo é um conhecimento limitado, servindo muito mais para a legitimação das políticas nacionais baseadas em interesses de grupos hegemônicos.

O método comparativo aplicado no campo educacional apresenta como dimensão principal o discurso da objetividade e da quantificação, situando a coleta e a análise de dados como questão central para análise do problema.

No âmbito dos grandes projetos estatísticos internacionais, destacamos o projeto Indicators of Educational Systems – INES do Centre for Educational Research and Innovation – CERI, vinculado à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Neste projeto, são construídos e coletados indicadores que, por conseguinte, são apresentados na publicação anual da “Education at a Glance” (Um olhar para a Educação) com o intuito de revelar o panorama da educação mundial, segundo seu discurso.

O discurso regido pela OCDE tem conseguido atuar como produtor de regimes de verdade, isto é, apresenta-se no cenário mundial como espelho da vontade de verdade de refletir a realidade educacional dos diversos países avaliados em escala global. Ao refletir a condição dos mesmos, remete-os a uma espécie de ordem, a uma necessidade de enquadramento aos parâmetros estabelecidos do referido discurso, com o intuito de se alcançar os melhores resultados, as melhores *performances* que trarão os melhores posicionamentos nos *rankings* mundiais e, por conseguinte, maior visibilidade diante dos olhos do mundo que significa mais poder de articulação política e econômica no atual cenário global.

Em decorrência da internacionalização das políticas, pode-se perceber, no final dos anos noventa, a semelhança de opções assumidas nos diferentes Estados nacionais. No entanto, em países centrais ou pertencentes a espaços centrais, os efeitos são sentidos principalmente pela fixação de uma agenda global e não tanto pela afirmação de um mandato explícito, como é o caso dos países periféricos e semiperiféricos.

Com a radicalização do neoliberalismo em nível mundial, a partir dos anos 1990, foram implementadas no Brasil reformas voltadas para a modernização do Estado, cujo objetivo central era imprimir eficiência no desempenho do mesmo. Com este objetivo intensificou-se a transposição de medidas, níveis e índices do campo econômico para o campo social.

Foi engendrado um processo de descentralização administrativa, mediante o qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais públicas, não estatais, de direito privado, bem como a avaliação classificatória de desempenho, que possibilitou ao Estado descentralizado promover regulação à distância.

Em consonância com o postulado dos organismos multilaterais, a descentralização e a avaliação tornaram-se princípios norteadores das políticas no campo educacional brasileiro. Nesta perspectiva, houve a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB com finalidade de mensurar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, por meio de testes unificados e aplicados em âmbito nacional, cujos resultados são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Nacional – IDEB.

No âmbito local, o estado de Pernambuco, tem demonstrado ser um “aluno obediente e aplicado”, pois tem feito sua “lição de casa” de forma exemplar,

seguindo fielmente “os ensinamentos” dos organismos internacionais. Desse modo, criou-se no nível da educação pública estadual o Sistema de Avaliação da Educação de PE – SAEPE e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, cujo cálculo considera dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos avaliados no SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática.

O IDEPE vem sendo utilizado para indicar e legitimar a qualidade das instituições educacionais em nível estadual e tem servido para demonstrar a evolução do desempenho de cada escola da rede estadual, ano a ano, tomando por base o desempenho dos alunos no SAEPE e o fluxo escolar. Por sua vez, o SAEPE utiliza como matriz curricular e referencial para a elaboração das avaliações a BCC – PE que é disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação para as redes públicas de ensino nas versões dos documentos de Língua Portuguesa e de Matemática. Identifica-se, pois a posição estratégica em que se encontra a Base Curricular Comum de PE neste emaranhado de políticas estaduais em busca do lugar de destaque no cenário nacional.

A análise empírica engendrada no discurso da Base Curricular Comum de PE possibilitou-nos perceber certos processos de hibridação em que mediante a descontextualização e a recontextualização, há a tentativa de aglutinação de certas ideias contraditórias e a aproximação de conceitos vistos como incompatíveis. Concebendo o currículo como resultante de embates e negociações em que se seleciona culturas e discursos em meio a uma diversidade de possibilidades, compreende-se que esta hibridação se dá em decorrência da mobilização desses distintos discursos.

A atenção desta análise discursiva enfatizou não apenas o hibridismo em si, mas principalmente os processos de hibridação, haja vista que estes podem se configurar como estratégia discursiva na busca pela legitimação da política engendrada, de modo que venha a atender a multiplicidade de interesses dos diversos grupos e sujeitos envolvidos na produção da política curricular.

No emaranhado das redes interdiscursivas da BCC – PE (2008), conseguimos identificar, em meio a um híbrido discursivo, certos discursos hegemônicos dos quais destacamos dois: o discurso da cultura comum e o discurso da performatividade.

No discurso da cultura comum engendrado na política curricular de PE, pudemos verificar a utilização de vários instrumentos de homogeneização tais como

listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, os quais se articulam no sentido de construir um discurso favorável à centralização do currículo.

Tais instrumentos e discursos, mais que uma proposta do Estado em seu sentido restrito, consiste em um discurso hegemônico constituído e difundido por diferentes segmentos sociais, impulsionados por um vasto sistema de organização transfronteiriço de caráter intergovernamental e guiados por grandes projetos estatísticos internacionais.

Articulado ao discurso da cultura comum encontra-se na BCC – PE o discurso da performatividade. Este constitui e é constituído no âmbito de uma cultura de busca pela qualidade focada no resultado e no desempenho. Nesta perspectiva discursiva e cultural, o conhecimento é visto de forma restrita como o que pode proporcionar visibilidade e posição de destaque em um cenário generalizado de competição, em que se busca incessantemente o melhor posicionamento nos diversos *rankings* criados em níveis locais e mundiais.

Há uma corrida desenfreada pela demonstração de competências e de habilidades, pois estas são apresentadas e vistas como indicadores de “qualidade” e quem consegue demonstrar melhor *performance* no cenário local e mundial, detém maior poder de articulação. Desse modo, compreendemos que se estabelece não apenas um valor de uso, mas também um valor de troca do conhecimento, já que se constitui um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para que possam ser trocados por benefícios políticos, econômicos e sociais.

Concluimos nossa análise, cientes da existência de conceitos outros que poderão ser visibilizados em estudos posteriores. No entanto, consideramos que os conceitos identificados e analisados neste texto deram-nos respaldo suficiente para identificar os discursos hegemônicos, os processos de definição, elaboração e implementação de estratégias da referida política curricular, além de proporcionar a visibilidade de certos regimes de verdade, ou seja, de certas verdades criadas, produzidas e disseminadas através do discurso da BCC – PE (2008).

Tal visibilidade traz a possibilidade do questionamento destes regimes de verdade postos no discurso e propicia o engajamento na luta por um espaço possível de resistência resultante do processo de análise e de reflexão sobre os conceitos, categorias e ideias articuladas e enunciadas.

Nessa perspectiva e concebendo o currículo como política cultural, vislumbramos, finalmente, que a presente pesquisa possa contribuir não apenas no plano acadêmico dos estudos curriculares, mas que possam circular no âmbito das instituições de educação básica a fim de contribuir também no território do cotidiano escolar no sentido de que sejam impulsionados, mediante a utilização de diferentes estratégias, espaços de luta e de resistência e, sobretudo, de contestação e transgressão, em uma perspectiva contra-hegemônica que possibilite a desestabilização dos regimes de verdade postos nos discursos hegemônicos das políticas curriculares e educacionais vigentes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. – **trabalhos acadêmicos – apresentação**: NBR 14724:2005, 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

AFONSO, Almerindo J. **Estado, globalização e políticas educacionais**: elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação, n. 22 Rio de Janeiro, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n22/n22a05.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2009.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 maio 2009.

_____. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.

_____. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. **Big policies/small world**: an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.

_____. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In. SILVA: L. H. (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

_____. **Politics and Policy Making in Education Reform Act**. Londres e Nova York: Routledge, 1990.

BATTINI, Odária. **Relatório de Pesquisa**: O fortalecimento da gestão social da política pública de assistência à criança e ao adolescente pela via da descentralização político-administrativa. Revista da Universidade Estadual de Londrina, p. 12-24, set. 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BEHRINGER, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIT, Franklin. **The Curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Zaia. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Arquivo de notícias**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news08_03.htm> Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL-MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer CEB 04/98. 1998.

BRASIL-MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB 15/98. 1998.

BRASIL-MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, Brasília 2002.

BURBULES, Nicholas. As **dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação**. In: GHIRALDELLI Jr. (org.). O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BURCHELL, G. **Liberal Government and Techniques of the self. Economy and Society**, 1993.

CANNING, C. **Feminist history after the linguistic turn**: Historicizing discourse and experience. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 19 fev. 1994.

CARLOS, Erenildo João. **O discurso sobre a educação de jovens e adultos**: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, José Geraldo; MAGALHÃES JR, Antônio Germano. (orgs). Um dispositivo chamado Foucault. Fortaleza: LCR, 2002.

_____. **O Enunciado da Educação de Adultos no Brasil**: da Proclamação da República à Década de 1940. In: FARIAS, Maria da Salete Barbosa de.; WEBER,

Silke (orgs). **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: Propostas de Análise do Discurso**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008.

CARVALHO, R. T. **Análise Arqueológica do Discurso**: um contributo para a pesquisa qualitativa no campo da educação. In: FARIAS, Maria da Salete Barbosa de; WEBER, Silke (orgs). **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: Propostas de Análise do Discurso**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008.

CERI. **L'OCDE ET les indicateurs internationaux de l'enseignement**. Um cadre d'analyse. Paris: OECD/OCDE, 1992.

CHARLOT, B.; BEILLEROT, J. **La construction des politiques d'éducation ET formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

CHATTERS, Werret. **Curriculum construction**. New York. Macmillan, 1923.

CIAVATTA, Maria. **A Construção da democracia pós-ditadura militar: práticas e planos educacionais no Brasil**. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e Construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, M. V. **Currículo e política cultural**. In: COSTA, M. V. (org). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo**: uma conversa introdutória. In: COSTA, M. V. (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa**. In: VEIGA-NETO, (org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Sylvio de S. G. **Elementos para se pensar uma virtual relação entre educação e biopolítica**. Conferência apresentada no VI Simpósio Internacional de Filosofia – Nietzsche e Deleuze: imagem, literatura e educação. Fortaleza, set. de 2005.

CUNIL, Grau Nuria. **Pensando lo público a traves de la sociedad**: nuevas formas de gestión pública e representación social. Caracas: Nueva Sociedad/Clad, 1997.

DALE, R. **Globalisation: a new world for comparative education?** In: SCRIEWER, J. (Ed.). **Discourse and Comparative Education**. Berlim: Peter Lang, 1998.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo**. Revista USP, n.17. São Paulo: Ed. da USP, 1993.

DUSSEL, I. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: LOPES, A.; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, Celso João. **Resenha do livro A Pedagogia Das Competências: Autonomia Ou Adaptação?** (Marise Nogueira Ramos São Paulo: Cortez, 2001.). In: Educação e Sociedade. v. 23, n. 81. Campinas, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.E. **A educação em tempos de mudanças: reforma do Estado e educação gerenciada**. Impulso, Piracicaba, v. 16, n. 40, maio/ago. 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Tecnologias Del Yo**. In: Tecnologias del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. **Estruturalismo e pós-estruturalismo**. In: Telos, v. XVI, p. 195-211. Tradução de M. B. Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In: Silva, Luiz H. (org). A escola cidadã no contexto da globalização. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Educação e a construção democrática no Brasil.** In FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs). Democracia e Construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA CANCLÍNI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GARCIA, Regina L. **A educação escolar na virada do século.** In: COSTA, M. V. (org). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Virada Lingüística – Um verbete.** Disponível em: <<http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/virada.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Beyond, Left and Right the Future of Radical Politics.** Cambridge: Polity Press, 1994.

_____. **Para além da Esquerda e da Direita.** Oeiras: Celta, 1997.

GIROUX, H. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: SILVA, T. T. (org.) Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio.** In: IMBERNON, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Trad.: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONZALES, Wânia R. C. **A educação à luz da teoria sociológica weberiana.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/.../educacaoteoriaweberiana.doc> Acesso: em 08 jul. 2008.

GORDON, C. **Government Rationality: An Introduction.** In: Burchell et al. (Eds.) The Foucault Effect: Studies in Governmentality. Londres, Harvester, 1991, p. 181-186.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos.** 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A centralidade da cultura:** notas sobre a revolução do nosso tempo. Educação e Realidade, v. 22, n. 2. p. 15-40. 1997.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

HOUAISS, Antônio.; VILLAR, Mauro de Salles.; FRANCO, Francisco de. M. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Editora Objetiva, 2009.

IMBERNON. F. **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Trad.: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KEESSING, Roger. **New Perspectives in Cultural Anthropology.** v 3. Nova York: Holl, 1971.

KROEBER, Alfred. **O superorgânico.** In.: PIERSON D. (Org). Estudos de organização social. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1950

KUENZER, A. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Artigo escrito a partir de Pesquisa financiada pela Petrobras/REPAR. Ago. 2001. Disponível em: <[http:// www.senac.br/informativo/BTS/](http://www.senac.br/informativo/BTS/)> . Acesso em: 17 jan. 2007.

KUMAR, Krishan. **The rise of modern society:** aspects of the social and the political development of the West. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

LARAIA, Roque de B. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARROSSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação.** Trad. Tomás Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAVALLE, Adrián Gurza; HOUTZARGER, Peter P.; CASTELLO, Graziela. **Democracia, pluralização da representação e sociedade civil.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política n.67 São Paulo 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102> Acesso em: 25 set. 2009.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf> Acesso em: 08 ago. 2009.

LEMERT, Charles. **Pós-modernismo não é o que você pensa.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LESBAUPIN, Ivo. **Neoliberalismo não é necessário.** A solidariedade sim. Jornal Mundo Jovem. Porto alegre, n. 280, p. 12-13, jul. 1997.

_____. (org.). **O desmonte da nação: um balanço do governo FHC.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LYRA, Rubens Pinto. **Teorias Clássicas Sobre A Democracia Direta e A Experiência Brasileira.** Disponível em: <<http://www.ufpb.br/ufpb/home/ouvidoria/artigos/demodireta.htm>> Acesso em: 18 mar. 2010.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n.2, p. 33-52, jul/dez 2006.

_____. **Discursos curriculares na disciplina escolar Química.** Ciência e Educação. v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

_____. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** Revista Brasileira de Educação, 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>> Acesso em: 28 maio 2009.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, n. 26, maio/ jun/ jul/ ago 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em: 28 maio 2009.

_____. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>> Acesso em: 28 maio 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **O pensamento curricular no Brasil.** In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (orgs.) Currículos: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira, L. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços.** In: COSTA, M. V. (org). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, E. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação?** Reunião anual da ANPED, 23. Caxambu (MG) 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/text.htm>> Acesso em: 28 ago. 2009.

McMICHAEL, P. **Development and Social Change.** A Global Perspective. Thousands Oaks: Pine Forge Press, 1996.

MANDEL, E. **A crise do capital.** São Paulo: Ensaio/Unicamp, 1990.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, Maio/jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B, SILVA, T. T **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo:** uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs) Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do discurso.** In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (orgs.). Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Modèles d'analyse em Éducation Comparée:** Le cham ET La carte, Les Sciences de l'Éducation: Pour l 1 Ère Nouvelle, n. 2-3, p. 9-61.

OECD. **Governance in Transition:** Public Management Reforms in OECD Countries. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1995.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de PE:** Língua Portuguesa. Recife: SE, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/bccport.pdf>> Acesso em: 10/03/2008.

PERNAMBUCO – SAEPE. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.** Disponível em: < <http://www.saepe.caedufjf.net/saepe-inst/inicio.faces>> Acesso em: 20 out. 2009.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, Michael. **Governamentalidade Neoliberal e Educação.** Trad. Tomás Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder.** Trad. Tomás Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira **A Pedagogia das Competências:** Autonomia ou Adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMIREZ, F. O.; MARC J. VENTRESCA, M. J. **Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World.** In: FULLER, B.; RUBINSON, R. (Eds). *The Political Construction of Education: The State, School Expansion and Economic Change.* Nova York, Westport e Londres: Praeger, p. 47-59, 1992.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 2.** De Calmon a Bonfim. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROBERTSON, R. **Glocalization: Time-space and Homogeneity-Heterogeneity.** In: M. Featherstone, S. Lash, & Robertson (Eds.). *Global Modernities,* London: Sage, 1995.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROPÉ, Françoise. **Competência e integração social na empresa.** In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.* Campinas: Papirus, 2002, p. 69-102.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas. SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Linha de horizonte: os processos da globalização.** In: SANTOS, B. S. (org.). *A globalização e as ciências sociais.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (texto policopiado).

_____. **Reinventar a democracia.** Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** In: SANTOS, B. S. (org.). *Reconhecer para libertar – os caminhos do cosmopolitismo cultural –* p. 25-68. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

SANTOS, B. S., AVRITZER, L. **Introdução: para ampliar o cânone democrático.** In: SANTOS, B. S. (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.* p. 39-82. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA JR, Celestino A. BUENO, M. Sylvia. GUIRALDELLI JR, Paulo. MARRACH, Sônia A. **Infância, Educação e Neoliberalismo** - p. 42-56. São Paulo: Cortez, Editora, 1996.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2009.

SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antônio F. (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **O projeto educacional moderno: identidade terminal?** In: VEIGA NETO (org). **Crítica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SIQUEIRA, Rodrigo. **Janelas para o infinito: exposição de fractais**. Disponível em: <<http://www.fractarte.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

TANGUY, Lucie. **Competência e integração social na empresa**. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. Campinas: Papirus, 2002, p. 167-200.

TEODORO, Antônio. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre. Globo, 1974.

TYLOR, Edward. **Primitive Culture**. Londres, JohnMursay & Co, 1871. (1958, Nova York, Harper Torchbooks).

VARELA, Júlia. **O estatuto do saber pedagógico**. Tradução de Guacira Lopes Louro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, M. V. (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI**. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?** In: VEIGA NETO (org). **Crítica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.