

# Apresentação

## Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas<sup>1</sup>

Alice Casimiro Lopes<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Professora Titular.  
<http://orcid.org/0000-0001-9943-9117>

Elizabeth Macedo<sup>3</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Titular.  
<https://orcid.org/0000-0003-4886-8709>

Recebido em 11 de janeiro de 2021

Aceito em 21 de janeiro de 2021

Em diferentes oportunidades (LOPES, 2012, 2019, 2020; MACEDO, 2012, 2015, 2016, 2019; MATHEUS; LOPES, 2014), temos trabalhado no campo do currículo a partir da Teoria do Discurso, tal como formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2008, 2011; MOUFFE, 2003, 2018). Ao nosso ver, as noções e discussões teóricas desses autores nos possibilitam operar na constante tradução das conclusões pós-estruturais sobre política – no âmbito da *politics* – para as questões sobre políticas de currículo – no âmbito da *policy* –, simultaneamente reconfigurando as teorias pedagógicas.

Temos realizado esse trabalho concebendo a relação entre universal e particular de forma distinta tanto de uma simples oposição quanto de uma contradição dialética. O currículo comum suposto como universal e capaz de servir a todos é por nós interpretado como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização e os antagonismos que possibilitam tal articulação, simultaneamente confrontando o atendimento dessas mesmas demandas.

Desse modo, nos afastamos dos estudos políticos que têm a pretensão de estabelecer um sentido último e fundamental para o currículo, ou de elaborar as bases capazes de permitir, de uma vez por todas, uma dada significação do educacional, de uma normatividade curricular. Com isso, as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política, são valorizadas, favorecendo teorias que responsabilizam, mas por

<sup>1</sup> Trabalho apoiado pelo CNPq, pela Faperj e pelo Capes Print.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

isso mesmo empoderam, os atores sociais nos diferentes contextos sociais, dentre eles a prática das escolas.

Em direção distinta e por vezes antagônica a uma proposição teórica normativa, marcada espectralmente pela racionalidade técnica, nos mobilizamos em direção ao comprometimento com outra forma de interpretar o currículo e a formação docente, para além e para quem do que já se encontra estabilizado. Procuramos investigar o que está possibilitando e sustentando as significações curriculares com as quais operamos e que produzem subjetivações/objetivações (fazem *ser* ou ser identificado como *sendo* ou constituem objetos/identidades/diferenças) de uma determinada maneira.

Partimos do entendimento de que *há fundamentos estabilizados, discursos que sustentam* noções de currículo e de política de currículo, procurando entender o que sustenta e constitui esses fundamentos. Ao mesmo tempo, tentamos abalar o que se encontra sedimentado, problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo, acreditando ser importante apresentar outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política. Nesse enfoque, defendemos um currículo sem fundamento, sem bases, sem um *chão* capaz de frear a significação do que vem a ser currículo. Desse modo, participamos da disputa política pela significação do currículo e concebemos nossos textos, e tantos outros textos, dentre eles os que são apresentados nesta seção temática, também como tentativas de produzir sentidos na política de currículo, tensionando visões hegemônicas que produzem diagnósticos de crise na educação e projetam determinadas soluções educacionais como obrigatórias.

Como uma de nós já discutiu (MACEDO, 2013), as políticas educacionais e curriculares no Brasil têm se legitimado a partir da produção de uma ideia de crise da educação. Essa ideia de crise atua como um exterior constitutivo do discurso – ao mesmo tempo uma hegemonia e uma prática – da intervenção. A afirmação de uma falta de qualidade da educação básica no país e a conseqüente crise socioeducacional atinente a essa falta de qualidade vêm garantindo a articulação de múltiplas demandas que se supõem ter seu atendimento impossibilitado pela crise instaurada. Ao mesmo tempo em que tal articulação – e os grupos por ela produzidos – só existe em função da própria crise enunciada.

Essa crise é tornada palpável e crível pela alusão a uma série de dados estatísticos. Índices elevados de repetência, evasão, analfabetismo, assim como amplas desigualdades regionais e campo/cidade têm funcionado como provas de que a educação precisa de intervenção. Já em fins dos anos 1980, no entanto, Philip Fletcher e Sérgio Costa Ribeiro (1989) levantaram inúmeros problemas em relação às conclusões tiradas de tais estatísticas. Desde então, inúmeros estudos têm, em variadas áreas, levantado problemas diversos em tal uso, englobando, por exemplo, números distintos em estatísticas diversas,

mudanças metodológicas na captação dos dados ano a ano, bem como problemas de definição e estratificação das amostras (GATTI, 2004; SOLIGO, 2013).

Com os movimentos, iniciados nos anos 1990, de criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, a crise educacional que justifica a intervenção tem sido cada vez mais descrita em termos de resultados dos alunos em testagens nacionais e internacionais (Pisa, Enem, Ideb, por exemplo). O próprio sistema, em sua definição, assume seu compromisso com a formulação de políticas, vínculo que fica mais forte a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, em 2007, é criado com o objetivo declarado de “melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos.” (BRASIL, 2008, p. 4). Neste plano, se define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): uma combinação do desempenho dos estudantes (por escola e por município/estado) com dados de fluxo escolar, que passa a ser medida de qualidade da educação básica, assim como passa a condicionar a recepção de “apoio técnico/financeiro do MEC.” (BRASIL, 2008, p. 4). Também, nesse caso, são muitos os estudos (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; FONTANIVE; KLEIN, 2010; FREITAS, 2012; ORTIGÃO; SZTAJN, 2007; SHIROMA, 2011a, 2011b) que destacam aspectos positivos e negativos do uso da avaliação nas políticas públicas.

Em linhas gerais, não temos discordâncias de que há desafios na educação básica a serem equacionados pelas políticas públicas. Apoiamo-nos, no entanto, nessas estatísticas com reservas, buscando destacar aquilo que é próprio da educação como empreitada intersubjetiva. Ou seja, tudo aquilo deixado de fora na descrição da realidade que tais estatística se propõem fazer.

O discurso de toda estatística é performativo (APPADURAI, 2001), domesticando a diferença e definindo o que é aceitável. Tais estatísticas, mais do que descrever um problema para o qual deve ser buscada uma solução, são elas mesmas parte central do problema. Os resultados ruins apontados pelas estatísticas são, em muitos casos, produto de um modelo de intervenção baseado em resultados estatísticos da suposta avaliação. Nesse sentido, o que está em crise não é uma educação qualquer, mas a educação subsidiada por este modelo.

Daí nossa discordância de que problemas e soluções possam ser apresentados de forma generalizante. Tanto a crise constantemente enunciada – com os consequentes diagnósticos produzidos em nome dessa crise –, como as possíveis soluções para essa crise não podem ser definidas a partir de um centro único de poder. Crises, diagnósticos e soluções são locais e contingentes e assim precisam ser encarados pelas políticas públicas, sob o risco de tais políticas reproduzirem os problemas para os quais se apresentam como solução.

Nessa perspectiva, se desejamos de algum modo intervir para produzir alternativas para as políticas públicas em currículo, faz parte dessa intervenção questionar os modelos de intervenção construídos sobre o binômio da intervenção centralizada e avaliação em larga escala. Como temos acompanhado nos últimos anos, em nossas pesquisas no campo do currículo, a intervenção curricular que deixa de fora o professor e as demandas da escola é fadada ao fracasso.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi votado pelo Congresso Nacional com o objetivo de definir diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Segundo o site do próprio Ministério da Educação ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), o plano é constituído de 3 grupos de metas: estruturantes, de redução das desigualdades e valorização da diversidade e de valorização dos profissionais da educação. A implantação do PNE tem privilegiado algumas ações, deixando outras metas e estratégias pouco discutidas. Dentre as ações privilegiadas, a elaboração de uma base nacional curricular comum para a educação básica, a segunda estratégia que, entende o legislador, pode favorecer o atingimento das metas de universalização “d(o) ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” e “(d) atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos.” (BRASIL, 2014).

O processo político de elaboração dessa base foi objeto de amplos debates, envolvendo atores sociais distintos, públicos e privados, dentre os quais docentes, comunidade e pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas. Expressando os conflitos em torno da ideia de base, foram e continuam sendo produzidos sentidos tanto para a noção de currículo nacional, ou base curricular nacional, quanto para o trabalho docente e para questões como o respeito às demandas de grupos minoritários por representatividade. Tais debates se cristalizaram em uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), mas também em inúmeras páginas de internet e em reportagens em jornais e revistas, assim como em uma ampla literatura acadêmica sobre o tema, a qual se juntam agora os artigos reunidos nesta seção temática “Uma Alternativa às Políticas Curriculares Centralizadas”.

Como já é conhecimento de muitos dos leitores da *Revista Roteiro*, temos posição contrária à definição de uma base nacional comum curricular pormenorizada. Alicerçamos nossa posição numa extensa literatura da área de currículo, assim como em discussões internacionais, que vêm há muito tempo questionando a proposição centralizada de currículos. Nossa inspiração remota, também ela traduzida em movimentos imprevistos, é o movimento de reconceptualização dos estudos curriculares que, já nos anos 1970 nos EUA, questionava a racionalidade tyleriana. Herdeira da eficiência social, tal racionalidade assentava-se na redução do currículo à gestão e centrava-se no binômio objetivos-avaliação. Naquela época,

como hoje, dominavam as políticas públicas curriculares, sem que sua hegemonia por todos esses anos tenha melhorado a escola ou reduzido as desigualdades educacionais (KLIEBARD, 1992; RAVITCH, 2013). Nesse sentido, argumentamos não ser com um suposto aprimoramento dessa lógica que se garantirá uma educação de qualidade.

O desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo currículo como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos. A racionalidade tyleriana, revivida nas políticas de *accountability* (MILLER, 2014), criou a ilusão de que as políticas curriculares, para serem públicas e universalmente distribuídas, precisam ter por destinatário um projeto de sujeito abstrato e não podem prescindir de avaliações rigorosas. Em nossa crença, ao contrário, a educação é um processo intersubjetivo e, portanto, sua efetividade precisa, para ser possibilitada, ter em conta as relações contingentes com sujeitos concretos (BIESTA, 2013; MACEDO, 2012), sujeitos descentrados e marcados por uma falta constitutiva, sempre em processo de vir a ser, subjetivações em relações contextuais (COSTA, LOPES, 2018).

Por meio dessa interpretação, assumimos o compromisso teórico de responder a desafios que vêm sendo apresentados pela racionalidade técnica ao campo do currículo. Nessa resposta, propomos pensar a intervenção educativa como investimento radical (LOPES, 2020) em uma política pública e não como intervenção pontual sobre o fazer da educação, assumindo que a política se faz em todos os espaços em que sujeitos tomam decisões e estruturam o mundo social de uma determinada forma (LACLAU, 2011).

Foi com essa perspectiva teórico-política que nos propusemos a coordenar um projeto de pesquisa, apoiado pelo CNPq,<sup>4</sup> desenvolvido em quatro municípios (Niterói, RJ, Rondonópolis, MT, Cachoeira e São Félix, BA) de regiões distintas do país com docentes da Educação Básica. A intervenção vem sendo realizada em escolas públicas localizadas nos municípios em questão, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação.

Por meio deste projeto, ainda em curso, trabalhamos junto aos docentes, às escolas e secretarias, questionando a lógica centralizadora do currículo e os vínculos entre qualidade da educação e resultados das avaliações centradas nos resultados. Desse modo, além dos resultados específicos alcançados nesses municípios em que as intervenções vêm se dando, temos avançado teoricamente na superação do hiato entre formulação e prática curriculares, que Stephen Ball (BALL; MAINARDES, 2011; BALL; MAGUIRE, 2012) vem denunciando há anos como problemático. Em alguns artigos reunidos nesta seção temática, elaborados

<sup>4</sup> Referimo-nos ao projeto "Uma Alternativa às Políticas Centralizadas: Formar Professores e Produzir Currículo nas Escolas", apoiado pelo Edital CNPq Apoio à pesquisa e à inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Linha 1: Educação Básica: ensino e formação docente, com coordenação geral de Elizabeth Macedo, articulando uma rede pesquisadores da Uerj, UFF, UFMT, UFRJ e UFRB.

por pesquisadoras participantes desta pesquisa, estão evidenciadas algumas das primeiras conclusões associadas a esta investigação.

O conjunto de artigos, por articulações teórico-metodológicas distintas, resultado de outras pesquisas, algumas delas correlatas às nossas, por fluxos mais ou menos imprevistos, expressa, de forma mais ampla, ser possível produzir política pública (para a educação de qualidade) considerando o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares. Tal visão da política pública implica que a política é lugar de constituição de subjetividades e, portanto, no caso de que tratamos, lugar em que os docentes, mais do que se formam, se constituem como sujeitos.

É desse modo que julgamos ser possível operar teórica e politicamente para reverter a lógica que tem imperado nas discussões em torno da BNCC, qual seja a de que é necessária a definição de um currículo nacional para guiar a formação de professores. Experiências como a da Finlândia, cujos índices de qualidade da educação têm sido certificados pelos testes internacionais que explicitam nosso fracasso, mostram que, ao contrário, um bom currículo é garantido por uma boa formação de professores (SAHLBERG, 2015). No mesmo sentido, aponta Sahlberg (2015), a boa formação transcende em muito o domínio de conteúdos ou do saber fazer, foco central de parte considerável das políticas de formação de professores.

Nossa experiência com este projeto em particular aqui mencionado, mas também em nossa trajetória acadêmica, coordenando diferentes projetos de pesquisa, nos faculta concluir ser mais efetivo tentar mudar a escola pela ação disruptiva da pesquisa e da intervenção docente. É muito mais produtivo intervir nas políticas curriculares por meio da constituição de uma rede intersubjetiva da qual participem professores em serviço, pesquisadores da Universidade também formadores de professores, professores em formação inicial que, no espaço situado da escola, vão se produzir como sujeitos. Nessa rede, estarão sendo produzidos currículos - da escola, com desdobramentos no currículo da universidade -, demonstrando ser possível falar em políticas públicas de currículo situadas nas escolas. Na linguagem da circularidade das políticas de que fala Ball (BALL; MAINARDES, 2011), a proposta é transformar o contexto da prática em contexto originário ao invés de tomá-lo, como faz o autor, como contexto de representação da política (LOPES; MACEDO, 2011).

Confrontando também a ideia de que a luta pela qualidade da educação, com a consequente superação da crise, é restrita ao nosso país, como se apenas no Brasil ainda não existisse a grande revolução educativa em curso no mundo ocidental, procuramos incluir importantes pesquisadores estrangeiros nessa rede intersubjetiva de produção curricular. Assim, convidamos para a participação no projeto, e também para contribuir com um artigo nesta seção temática, a Dra. Janet L. Miller (Columbia University, EUA), que tem ampla experiência na realização de estudos autobiográficos com professores e seus desdobramentos em

termos de currículo. Trata-se de um artigo clássico no campo, publicado inicialmente em 1998, e reescrito em 2005, um dos subsídios do projeto de intervenção que realizamos nos estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Bahia. A mesma temática é revisitada em outro texto produzido no âmbito do projeto (MILLER; MACEDO, 2018). Para se unir a ela, convidamos também o Prof Angel Díaz-Barriga, (Universidad Nacional Autónoma de México, México), com larga experiência em currículo e avaliação e muitos estudos críticos das avaliações centralizadas nos resultados, e a Profa Melanie Janzen (University of Manitoba, Canadá) para apresentar aqui um artigo no qual problematiza a questão da diferença, tendo em vista as relações que tornam invisíveis - e por vezes negam o direito à vida - (a)os povos originais do território canadense.

Esperamos ter deixado claro, com a proposta de organização desta seção temática, que nossa expectativa não é a de socializar ideias e conclusões similares entre si ou mesmo similares a nossas próprias conclusões. A ideia é fazer circular textos que afirmem o diferir, questionem, por meio de diferentes perspectivas teórico-estratégicas, discursos sedimentados a respeito do currículo, problematizem discursos hegemônicos sobre qualidade da educação e reativem outras possibilidades de se pensar e fazer as políticas de currículo na contramão da racionalidade técnica. Convidamos as leitoras e leitores deste periódico a ampliar tais possibilidades com outras interpretações.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, A. *La modernidad desbordada - Dimensiones culturales de La globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M. *How schools do policy? Policy enactments in secondary school*. New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (ed.). *Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação 2011*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão Final*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 set. 2019.

COSTA, H.; LOPES, A. C. School subject community in times of death of the subject. *Policy Futures in Education*, v. 1, p. 1-17, 2018.

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. *Modeling education system performance with demographic data, an introduction to the PROFUXO model*. Paris: UNESCO, 1989.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. O efeito da capacitação docente no desempenho dos alunos: uma contribuição para a formulação de novas políticas públicas de melhoria da qualidade da educação básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, p. 62-89, 2010.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 989-1014, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

KLIEBARD, H. M. *Forging the American curriculum*. New York: Routledge, 1992.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao "marxismo cultural". *Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 27, p. 109-129, 2019.

LOPES, A. C. Investment in curricular normativity in Brazil: a critical-discursive perspective. In: LEE, John Chi-Kin; GOUGH, Noel (Co-edited). *Transnational education and curriculum studies: international perspective*. London: Routledge, 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 249-283.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez., 2013.

- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016.
- MACEDO, E. National curriculum in Brazil: between accountability and social justice. *Curriculum Perspectives*, v. 39, p. 187-191, 2019.
- MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, v. 39, n. 2, p. 337-357, 2014.
- MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra a cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014.
- MILLER, J. L.; MACEDO, E. Políticas públicas em currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 948-965, 2018.
- MOUFFE, C. *La paradoxa democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MOUFFE, C. *For a left populism*. London: Verso, 2018.
- ORTIGÃO, M. I.; SZTAJN, P. Mathematics, teachers, reform and equity: results from brazilian national assessment. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 38, p. 393-419, 2007.
- RAVITCH, D. *Reign of errors: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Random House, 2013.
- SAHLBERG, P. *Finnish Lessons 2.0*. Nova York: Teachers College Press, 2015.
- SHIROMA, E. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-Curriculum*, v. 7, p. 1-20, 2011a.
- SHIROMA, E. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, v. 6, p. 31-44, 2011b.
- SOLIGO, V. *Qualidade da Educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- Endereço para correspondência: Bloco C - R, São Francisco Xavier, 524, sala 12037, Bloco F, Maracanã, 20943-000, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; alicecasimirolopes@gmail.com

