

POLÍTICAS CURRICULARES NO MÉXICO E NO BRASIL: CONTEXTO INTERNACIONAL E LOCAL

Dafne Gonzáles Solís¹

Universidad Del Valle de Mexico - UVM

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, através de uma análise comparativa, políticas curriculares em estados nacionais semiperiféricos, quais sejam – Brasil e México. O objetivo deste trabalho centra-se na análise discursiva dos documentos normativos que estão em vigência no contexto balizado e que se estabelecem como diretrizes em escala nacional. O foco investigativo se concentra nos currículos homogêneos e nacionais que foram produzidos em ambos os países e como estas políticas homogeneizantes violentaram aspectos diferenciais da tessitura do social uma vez que se produziram como respnsividade a demandas globais e macroeconômicas. Pretende-se com este foco atentar às questões que se configuram como exclusão e silenciamentos nas políticas curriculares, destacando a questão indígena no caso mexicano e o caso dos negros no contexto brasileiro. Como forma de desenvolver tal proposta investigativa, lançamos mão de uma pesquisa de análise documental e revisão de literatura como estratégia de problematizar discurso curriculares produzidos no tensionamento e articulação entre as esferas globais e locais. Interessa-nos neste estudo focalizar nas relações entre o currículo e os discursos sociais, políticos, culturais e interculturais, os aspectos propositivos, bem como as discussões que devem continuar a serem promovidas para pensar a relação entre educação sociedade e a elaboração do currículo como modelos e propostas educacionais. Ao final, pontuamos o caráter violento das propostas curriculares em análise na medida em que ao se proporem como homogêneas buscam a partir de estereótipos e estratégias de colonização apagar a dimensão diferencial que constitui a sociedade.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Cultura.

CURRICULUM POLICIES IN MEXICO AND BRAZIL: INTERNATIONAL AND LOCAL CONTEXT

ABSTRACT

The present work aims to analyze, through a comparative analysis, curricular policies in semiperipheral national states, namely – Brazil and Mexico. The investigative focus focuses on the homogeneous and national curricula that were produced in both countries and how these homogenizing policies violated differential aspects of the fabric of the social as they were produced as a responsiveness to global and macroeconomic demands. With this focus, it is intended to pay attention to issues that are configured as exclusion and silencing in curricular policies, highlighting the indigenous issue in the Mexican case and the case of blacks in the Brazilian context. As a way of developing such an investigative proposal, we used a research of document analysis and literature review as a strategy to problematize curricular discourse produced in the tension and articulation between global and local spheres. We are interested in this study

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Directora Nacional de Negocios, Universidad Del Valle de Mexico (UVM). Endereço para correspondência: Calzada de Tlalpan 3058, Coapa Santa Ursula Coapa Coyoacán 04910, Ciudad de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7162-959X>. E-mail: dafnegsolis@gmail.com.

to focus on the relationships between the curriculum and social, political, cultural and intercultural discourses, the propositional aspects, as well as the discussions that should continue to be promoted to think about the relationship between education, social and society. societies) and the elaboration of the curriculum as models and educational proposals. In the end, we point out the violent nature of the curricular proposals under analysis insofar as, when they propose themselves as homogeneous, they seek, from stereotypes and colonization strategies, to erase the differential dimension that constitutes society.

Keywords: Curriculum; Speech; Culture.

POLITICAS CURRICULARES EN MEXICO Y BRASIL: CONTEXTO INTERNACIONAL Y LOCAL

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, a través de un análisis comparativo, las políticas curriculares en estados nacionales semiperiféricos, a saber, Brasil y México. El enfoque investigativo se centra en los currículos homogéneos y nacionales que se produjeron en ambos países y cómo estas políticas homogeneizadoras violaron aspectos diferenciales del tejido de lo social en tanto se produjeron como respuesta a demandas globales y macroeconómicas. Con este enfoque, se pretende prestar atención a cuestiones que se configuran como exclusión y silenciamiento en las políticas curriculares, destacando la cuestión indígena en el caso mexicano y el caso de los negros en el contexto brasileño. Como forma de desarrollar tal propuesta investigativa, utilizamos una investigación de análisis documental y revisión de literatura como estrategia para problematizar el discurso curricular producido en la tensión y articulación entre lo global y lo local. Nos interesa este estudio para centrarnos en las relaciones entre el currículo y los discursos sociales, políticos, culturales e interculturales, los aspectos propositivos, así como las discusiones que se deben seguir promoviendo para pensar la relación entre educación, social y sociedad y la elaboración del currículo como modelos y propuestas educativas. Al final, señalamos el carácter violento de las propuestas curriculares bajo análisis en la medida en que, al proponerse como homogéneas, buscan, desde estereotipos y estrategias de colonización, borrar la dimensión diferencial que constituye la sociedad.

Palabras clave: Currículo; Cultura; Discurso.

SITUANDO A QUESTÃO

A primeira parte desta pesquisa será baseada na análise das políticas curriculares que foram desenvolvidas de 2000 a 2015 no ensino superior em dois países latino-americanos que têm forte influência na América Latina. Portanto, alguns pontos que consideramos importantes sobre as condições de ambos os países nestas datas serão definidos a seguir.

Desde o início da década de 1990, a América Latina e o Caribe passam por processos de integração regional no CLAN-ALADI que incluem seis processos de integração sub-regional (AEC, G-3, SICA, CARICOM, CAN e MERCOSUL). Isso foi abalado com a integração do México ao NAFTA (Acordo de Livre Comércio da América do Norte) e a Projeção da ALCA para toda a América Latina e Caribe, onde a participação dos Estados Unidos (EUA) se destacou por implicar uma hegemonia nessas duas relações.

México e Brasil adotaram caminhos diferentes, embora ambos fossem sub-hegemônicos. O México fortalece sua hegemonia por meio do G-3, da AEC (Associação dos Estados do Caribe) e, principalmente, do M-TN FTA assinado para aproveitar os benefícios do NAFTA. O Brasil, figura hegemônica no microsistema, empreende um projeto de Área de Livre Comércio no Sul). (Rocha, 2007, pp. 26-27).

O México poderia ser considerado como um estado-nação semiperiférico. Uma economia dinâmica entre as economias centrais (América do Norte) e as economias periféricas (América do Sul). Deve-se notar que esta situação se fortalece devido às suas características geográficas com a fronteira norte com os EUA e no sul com a América Central. Segundo Rocha (2007), numa relação assimétrica com o Norte e com uma posição de relativa subordinação que o distanciou dos processos de integração da América Latina e do Caribe. Consolida-se como país sub-hegemônico porque atua como mediador entre a América do Norte e a América do Sul e Caribe. Esse papel se desenvolve a partir da força política que desenvolveu com os países latino-americanos (Rocha, 2007, pp. 34-35).

Pinar (2011) problematiza a relação que o México tem com os Estados Unidos e conclui que o currículo tem estado sujeito às demandas de dominação que surgem do sistema educacional estadunidense na forma de significados de métodos e conteúdos que são adotados no México. Também problematiza o desafio da internacionalização e o significado do currículo comum e único para a República Mexicana. O questionamento do currículo único e do funcionamento de políticas centralizadas torna-se relevante para entender que a forma como organizamos a proposta curricular não é natural, única, nem é uma construção já existente.

O Brasil também é entendido como um país intermediário das economias do Norte com as do Sul. Possui características privilegiadas em termos de magnitude e localização, pois possui fronteiras naturais com grande países da América Latina e durante a formação do MERCOSUL, assim como no Grupo do Rio, conseguiu se consolidar como líder e promoveu bastante acordos bilaterais e multilaterais significativos (ROCHA, 2007, p. 39-40).

Rocha (2007) conclui que, nessa conformação, os papéis das duas sub-hegemonias são diferentes e até contraditórios. O México como nexo de sub-

hegemonia com vistas à formação da ALCA como mercado continental e o Brasil como catalisador para a formação de um mesossistema regional (MERCOSUL) (ROCHA, 2007, p. 42).

Nas últimas décadas, as políticas educacionais nacionais têm priorizado a centralização no currículo, bem como a avaliação e formação de professores em países da Europa, Estados Unidos e América Latina. Da mesma forma, desde meados da década de 1990, têm respondido às recomendações de organismos internacionais como a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Centro de Cooperação Regional para Adultos Educação na América Latina (CREFAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e principalmente, o Banco Mundial, segundo Macedo (2014). Há uma tentativa de harmonização no concerto de vozes internacionais que busca padronizar recomendações de propostas para interesses pactuados e avaliações educacionais, propondo eixos conceituais que são discutidos e compartilhados com diferentes atores em redes políticas complexas.

Segundo Noriega (2010), as condições neoliberais e a globalização têm direcionado os eixos conceituais dos sistemas educacionais para a produtividade ao invés de educar os indivíduos para a cidadania ou para tomar melhores decisões para a vida pública (NORIEGA, 2010, p. 661). As concepções dos sistemas educacionais de alguns países da América Latina definiram conceitos transversais que fazem com que os dois sistemas educacionais compartilham, discursivamente, propósitos no que se refere a um projeto de formação de um sujeito nacional. No entanto, as diferenças surgem devido às condições existentes em cada país, região e localidade. México e Brasil, por exemplo, apresentam condições peculiares que resultaram em políticas que representam diferenças significativas.

Alice Lopes (2014) argumenta que tanto o México quanto o Brasil, ao longo de sua história, foram fortemente influenciados pelo pensamento curricular norte-americano e, embora tenham trajetórias semelhantes no campo curricular, tem havido pouco diálogo nessa área entre os dois países. Dessa forma, estudar sistemas educacionais complexos e a forma como as influências comuns são significadas será

contextualizada pela quantidade de população que atendem; pelo tamanho dos territórios nacionais; pela complexidade das diferenças culturais que as populações desses dois países apresentam; bem como pelas diferentes concepções de currículo de ambos os países.

A política interna do México e do Brasil no século XXI

No México, na segunda metade do século XX, estudantes de todos os grupos sociais conviviam nas universidades. A política do governo incluiu vários apoios para facilitar o acesso aos alunos das classes populares: bolsas de estudo, internato, casa de estudantes, etc. Além disso, a educação era gratuita.

No início do século 21, chegou ao poder pela primeira vez o presidente Vicente Fox, do Partido da Ação Nacional, com uma agenda de política educacional que se consubstanciava no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 2001-2006) que girava em torno de visões tradicionais, formação de recursos humanos e sua adaptação ao contexto da globalização. O PND concebeu a educação como estratégia central para o desenvolvimento nacional sem especificar que tipo de educação. A estratégia que segue a necessidade de ter a formação de uma comunidade empresarial político-econômica que domine a informação, comunicação, conhecimento técnico-científico e sua aplicação. Para isso, a política consistia em educação para todos, educação de qualidade, educação de vanguarda, que buscavam ampliar a cobertura, vincular a ciência e a tecnologia e adequar a educação à sociedade do conhecimento e da educação, respectivamente (MORENO, 2004, p. 23-24).

No México dos anos 2000, as políticas educacionais centrais foram guiadas principalmente por um modelo que assume um padrão educacional neoliberal— medição de disposições curriculares, perfis educacionais, evolução e regulamentos— protegido por instituições como o Ministério da Educação Pública, ANUIES (Association Institute das Universidades e Instituições de Ensino Superior), CENEVAL (Centro Nacional de Avaliação da Educação Superior) e Instituto Nacional de Avaliação da Educação Básica (MORENO 2004).

Ana Laura Gallardo (2010) desenvolveu sua pesquisa sobre o currículo

intercultural e sua condição pós-moderna. Neste contexto ela analisa a forma como se constituiu o Sistema Educacional Mexicano (SME), buscando chaves da história da educação indígena. Sua tese é que as mudanças nas identificações do significante do nacional-mestiço modificaram as instituições de ensino. Para explorar essa categoria, ela se baseia nas chaves da pós-modernidade. Estuda a tensão constitutiva do sistema que, segundo a autora, é fruto da relação entre a racionalidade moderna e a dos povos originários. A constituição do sistema educacional baseia-se em construções narrativas enunciadas com o propósito de gerar sistemas que, ao tentar homogeneizar, geraram jogos de identificação hegemonizados que deram lugar às instituições que compõem o sistema educacional.

No entanto, se constituem propostas alternativas de educação e ação política indígena com as quais se desenvolvem experiências de educação e profissionalização independentes, até mesmo autônomas, que buscam compensar a ausência de abordagens; também foram realizadas pesquisas sobre o trânsito de jovens indígenas em propostas convencionais e interculturais (RUIZ, 2015).

No Brasil, é possível estabelecer uma mudança de paradigma a partir do início do século corrente. Em 2003, um líder do Partido dos Trabalhadores foi eleito, com uma política que alcançou uma transformação social e econômica no Brasil. Em seu governo, políticas de ações afirmativas foram implementadas nas universidades. A partir daí, cerca de 100 universidades públicas e privadas se juntaram às cotas. Em 2005, o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva criou o programa Universidades para todos (Pro-UNI) que introduziu políticas de ação afirmativa no setor privado. A lei de taxas que foi promulgada em 2012. Esta lei propôs que 63 universidades reservassem 50% de suas vagas para estudantes que viessem de escolas públicas (LLYOD, 2016).

A articulação Brasil – México: Silenciamentos de culturas populares

Presume-se que a relação entre cultura popular e políticas curriculares em ambos os casos (Brasil e México) tensiona a relação entre o local, o nacional e o global em diferentes arestas. As políticas implicam discussões que cobrem dimensões de identidade, população, valores e isso é colocado em um campo de tensão necessário

para problematizar.

O México e o Brasil viveram momentos diferentes e até contraditórios em termos de política externa na região latino-americana. Ambos tinham governos com prioridades diferentes e a hipótese é que isso se refletiu em políticas curriculares para estudos superiores, no início dos anos 2000. A maneira pela qual as recomendações das organizações internacionais dependiam da história de ambos os países, da agenda política que foi priorizada na época, bem como do campo do currículo e das discussões que foram priorizadas nos espaços de discussão e geração de conhecimento.

No México, devido à sua relação histórica com os EUA, sua proximidade política e dependência econômica as políticas curriculares e de identidade nacional são influenciadas diretamente por este contexto. Neste sentido, no governo Vicente Fox foi priorizado uma posição nacional que tratava as diferentes menções na lei geral da educação e das áreas internas foram criados em instituições educacionais para entender os indígenas. Por outro lado, a construção de projetos alternativos parece ter um forte peso no país e na relevância da educação para a população indígena. Especificamente, a criação de 10 universidades interculturais de 2003 a 2006. A Universidade Intercultural de Veracruz foi fundada em 26 de novembro de 2004.

No Brasil, a lei das cotas representava uma mudança tangível na população e a escolaridade dela. O fato dessa política pública traz uma nova visão da universidade e torna possível para os agentes contar suas próprias histórias e transformar seus ambientes.

Da mesma forma, tal como Alicia de Alba argumenta, uma vez desconstruindo o dispositivo educacional, será possível produzir novas formas de organização e circulação de poder e a vontade de ser (DE ALBA, 2012, p. 6). Nesse sentido, a universidade era tensão de duas maneiras, duas forças criativas complementares: a primeira sobre a influência da universidade em culturas populares quando os agentes deles entram na instituição acadêmica e retornam às suas comunidades como líderes; A segunda, a maneira pela qual a Universidade é transformada com a participação desses agentes em termos de produção e o modo de vida universitária.

Campo de currículo no México e Brasil

No que se refere a análise comparativa entra a discussão curricular – teoria curricular e análise da política curricular entre México e Brasil, também foram apresentadas diferenças nos campos de estudo. Compreendendo a maneira pela qual dialoga a realidade em particular, suas diferenças com o universal, causou problemas sociais particulares em cada contexto, mas compartilhados em uma dimensão global. Primeiro de tudo, isso, os campos de estudo do currículo em ambos os países também apresentam abordagens e observações. Algumas investigações que enfatizaram a relação entre o local e o universal no campo do currículo no México e no Brasil o fazem a partir diferentes mecanismos de pesquisa, a fim de apresentar pesquisas que dialogam entre si e fornecem diferentes sentidos para estudar políticas educacionais No ensino superior.

De acordo com Kumar (2011), Pinar (2011) e Orozco (2009), o campo do currículo no México se concentrou no ensino superior com um corte analítico e crítico, embora o primeiro não negue existência de estudos no ensino fundamental e médio desde a década de 1990. A construção de uma matriz conceitual e categórica foi priorizada para analisar epistemologicamente a teoria de sua construção, apontando novas discussões e categorias que ganharam prioridade no discurso institucional da educação neste país. Algumas dessas categorias são flexibilidade, inovação, avaliação, modernização, reforma e qualidade, e sua significância tem permitido que diversas demandas sejam articuladas e o sistema continue operando de acordo com as lógicas construídas em torno delas (OROZCO, 2009, p17).

Frida Díaz Barriga, (2016) com uma proposta psicopedagógica, propõe alternativas às visões críticas transmissíveis e reprodutíveis, bem como aquelas baseadas em uma abordagem comportamental. Do ponto de vista dos atores educacionais, problematiza a forma como modelos de nações desenvolvidas têm sido importados para países como Brasil, Venezuela, México, Chile e Argentina. Raquel Glazman-Nowalski estuda os processos de aprendizagem em suas estruturas disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares e os vínculos que mantêm com as políticas internacionais, trabalhando a relação entre o local e o global. Alicia de Alba

(2015) investigou como a desigualdade de renda, bem como o padrão de vida da população, têm constituído o curso do currículo, especialmente em questões relacionadas à cidadania, meio ambiente, questões de gênero, identidade e diversidade. Da mesma forma, faz uma abordagem pela noção de articulação de Laclau, na qual constata que diferentes perspectivas podem ser articuladas por uma lógica de equivalências dentro dos processos de identificação e subjetivação (PINAR, 2011).

A importância de "repensar o currículo como campo de saberes e práticas, propostas e reconsiderações de velhos e novos problemas, reflexões sobre a terminologia atual que é utilizada como linguagem curricular para abordar as experiências indicadas" (OROZCO, 2009, p. 18). Essa proposta possibilita romper com a teoria curricular para pensar o que fazer no currículo fora do corpus dos princípios do currículo e pensar o campo a partir de um posicionamento político acadêmico, bem como sua relação com a particularidade do currículo na experiência escolar.

Interessa-nos o estudo das relações entre o currículo e os discursos sociais, políticos, culturais e interculturais, os aspectos propositivos, bem como as discussões que devem continuar a ser promovidas "[...] para pensar a relação entre educação, social e sociedade. sociedades) e a elaboração do currículo como modelos e propostas educacionais." (OROZCO, 2009, p. 19-20).

No México, os estudos do currículo são vastos e com grande diversidade de abordagens e referências. Trabalhar com a noção de currículo que permita a compreensão das dimensões políticas que o compõem se faz necessário nessa busca.

Já no Brasil, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) têm operado com a concepção de currículo, ao invés de um objeto epistemológico que pode ser definido a priori, como um texto, que apresenta a possibilidade de diferentes leituras. Lopes (2011), por sua vez, destacou a importância da noção de hibridismo para trabalhar a difusão dos limites do currículo, que ela entende como força e não como fraqueza. Para conceber essa porosidade dos limites e alcances do currículo como a força do campo é o que mobiliza a necessidade de uma construção teórica relevante que possibilite trabalhar essa relação que tem se polarizado entre teoria social e nível individual ou entre teoria e prática.

Lopes (2013), cuja pesquisa atual se baseia na teoria do discurso e do modo,

concentra-se na concepção de políticas curriculares a partir de uma perspectiva discursiva em que a condição da limiaridade da linguagem abre possibilidades para investigar questões e noções centrais sobre o campo, tais como: “currículo de qualidade, sujeito educado, boa escola, bom ensino, conhecimento legítimo e poderoso, currículo para o futuro, entre outros. Via de regra, suas investigações se articulam por meio das conexões entre currículo e política.” (LOPES, 2013, p. 17).

Macedo (2006) propôs uma leitura do currículo através da compreensão da fronteira cultural, onde a cultura é percebida como um espaço-tempo que incorpora valores e uma dimensão política. Dessa forma, é possível conectar questões globais com locais por meio da compreensão dos processos híbridos e ambivalentes que ocorrem nos processos culturais que ocorrem em determinado lugar e espaço escolar (MACEDO, 2006, p. 288). Em outro estudo, a autora estuda a categoria de qualidade educacional para desenvolver mecanismos da administração que coloca a governança que potencializa o controle (MACEDO, 2014). A autora se concentra em suas investigações em questões relacionadas à diferença nos espaços escolares e tensões com as tentativas de fixação discursiva de alteridade nas políticas curriculares, pois isso se baseia em autores pós-fundacionais, teoria de gênero e queer.

Pontuando questões sobre a BNCC

Para pensar neste movimento, situamos a elaboração da BNCC dentro de um contexto amplo de políticas educacionais em que se objetivou, sobretudo, no período democrático pós-1988, normativas que buscaram definir o que e como se ensinar na educação básica. Lopes e Macedo (2011, 2015), dentre outros apontamentos, questionam de forma reiterada que este formato de produção curricular destaca e considera determinados conjuntos de conhecimentos no apagamento de outros, assim como as identidades.

Entendemos ser fundamental levar em conta o tensionamento apontado pelas autoras para uma descrição analítica acerca da BNCC refletindo o desenvolvimento desta política assumindo como ponto de inflexão as demandas e as articulações

privilegiadas e proeminentes nos processos de concepção, produção e busca por implementação da BNCC.

Interessa, portanto, o posicionamento frente esta política a assumindo como trajetória reticente e não como caminho linear que conecta pontos estancados no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, escolhemos direcionar o olhar para os agentes que de diversas maneiras participaram e influenciaram na elaboração de um discurso curricular. Até chegar ao formato de “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), o discurso político em torno da BNCC foi se constituindo na articulação entre atores vinculados ao poder público, iniciativa privada, fundações filantrópicas vinculadas ao capital privado, organizações civis de diversas naturezas e grandes conglomerados empresariais de variados setores.

Para além da elaboração de um discurso normativo respaldado pela força da lei, os atores articulados na/para elaboração de propostas incutem na constituição de política curricular interesses específicos. Desta forma, formou-se um contexto discursivo orbitante na BNCC. Assumimos esta dimensão não somente como a identificação de um movimento entre fala, escritas e desejos. Argumentamos, em diálogo com Laclau (2000 apud MENDONÇA, 2009, p.167), que esta métrica – a do contexto discursivo – é o que garante a substância da política dimensionando que “fora de todo o contexto discursivo os objetos não têm ser; têm somente existência.”

No contexto da BNCC, diversas instituições buscam se estabelecer como parceiras e partícipes das políticas educacionais através de diversas formas, desde a produção de material didático, a exemplo da Fundação Ayrton Senna, passando por programas de capacitação docente (Instituto Natura, dentre outras) e proposições de implementação da própria BNCC (Fundação Lemann) tal como é apontado nos estudos de CARVALHO (2019), CASSIO (2019) e D’ÁVILA (2013).

Esta forma de articulação entre agentes do meio empresarial que através de diversas formas (institutos, fundações e ONGs) participam de processos políticos no campo da educação é atualmente um elemento caro aos estudos voltados às políticas educacionais. Stephen Ball (2014), em seus trabalhos mais recentes, realiza

investimentos significativos na análise desta relação entre público e privado no âmbito da produção das políticas públicas educacionais assumindo a perspectiva de organização em redes. Para o autor, trata-se de uma nova formatação da tessitura do social. Um encaminhamento da política forjado por fluxos e movimentos, e não estancamentos que “constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. (BALL, 2014, p.29).

Trata-se também de um discurso pautado na ideia de modernização via internacionalização das políticas públicas, bem como uma nova forma de relação entre as esferas públicas e privadas. O autor se refere a uma nova governança que se desenha de forma menos verticalizada e mais horizontalizada - em rede - no que tange as políticas educacionais em um mundo globalizado e paradigmático no capitalismo financeiro. Neste sentido, Ball sugere que as fronteiras entre o público e o privado também estão borradas. Sobre esta nova configuração da política, Ball (2014, p. 220), argumenta:

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas.

Entendemos a leitura de Ball (2014) como potente, sobretudo, em relação ao que o autor chama atenção: as novas alternativas e formatações institucionais que vêm se produzindo num paradigma econômico neoliberal em nível global. O autor aponta novas estratégias das agências privadas que objetivam ter seus interesses atendidos em vários cenários, inclusive nas políticas curriculares.

No entanto, interessa nesta pesquisa a articulação entre os atores sociais em torno de determinados estancamentos discursivos. A partir da análise dos processos de articulação performatizados, torna-se possível elaborar uma interpretação em relação às demandas que, ao serem reivindicadas na política da BNCC, contribuem na produção da própria política e significam sentidos nas produções curriculares. Percorrer sob esta proposta, implica em extrapolar a análise das políticas curriculares enquanto apenas

tessitura em rede reiterando a dinâmica das formações de cadeias equivalenciais. Para encampar este movimento, entendo ser relevante pontuar os argumentos de Frangella, Carvalho e Axer (2019, p. 78) em que as autoras debatem:

Assim, ao relacionarmos a concepção de redes de políticas com a Teoria do Discurso, pretendemos suscitar que os desenhos dessas redes são produzidos por equivalências, no entendimento de que demandas e particularidades diferentes disputam, negociam e entram em equivalência em torno de uma política que, por exemplo, busca a qualidade da educação. A política em rede, a nosso ver, opera como uma cadeia de equivalência que produz a hegemonia; nesse sentido, qualquer política em questão não produz sozinha um discurso hegemônico sobre a necessidade dos assuntos que lhe são pertinentes. Tornase, assim, complexo perceber e entender os “nós” das relações políticas entre os fios. Dessa maneira, a rede política articula políticas num processo com demandas múltiplas e interconexões inesperadas, que interpretamos como cadeias de equivalência.

Tomando como horizonte o encaminhamento proposto pelas autoras, sob o ponto de vista teórico-metodológico, assumir a perspectiva de análise focalizada na observação das demandas e nos estancamentos hegemônicos que de alguma forma se estabeleceram, implica em pensar em diálogo com uma perspectiva discursiva da política. Observar os processos hegemônicos por dentro da instabilidade da política, assumindo-a como algo sem fundamentos fixados em estruturas macroeconômicas é o tom escolhido para a discussão que deságua no diálogo com a teoria do discurso de Ernesto Laclau.

Como forma de encampar um exercício de análise buscando focalizar em determinadas demandas, chamamos a atenção para um agente integrante da rede de instituições que participou do processo de constituição de um discurso de Base Nacional Comum Curricular, qual seja o movimento “Todos pela Educação”. Não é o objetivo nesta seção apontar a totalidade de interesses que se engendraram no discurso político em análise, pontuando os anseios de cada ator/instituição envolvido no processo político. Entendemos que este movimento, além de inócuo, é impossível na medida em que não assumo a busca por origem de nada como objetivo nesta pesquisa.

O que importa é atentar para os movimentos nos/em quais a operação na política produz significantes cuja significação final está sempre adiada pela produção de sentidos diferenciais outros que estão em constante articulação. Desta forma,

reiteramos a perspectiva discursiva que pressupõe que a política se constitui no conflito e não no consenso. Os conflitos se desenvolvem em razão da busca incessante pela hegemonização de determinada visão de mundo que se busca defender, neste ou naquele momento político em particular.

No tensionamento pela significação de determinados nomes, na busca por estancar sentidos nos discursos é que forja o envolvimento e a própria política. Apontar a constituição e a busca por estancamentos discursivos produzidos pelos atores sociais em disputa é o que é possível para estabelecer uma leitura do processo político em análise no âmbito de sua constituição.

Neste sentido, problematizar aspectos acerca do movimento “Todos pela Educação” é uma escolha que assumo como forma de pensar como parte das demandas reivindicadas por difusos atores sociais se fizeram de alguma forma contempladas na BNCC. O movimento “Todos pela Educação” – TPE² se configura como um exemplo de organização *suprainstitucional* em que diversos braços da iniciativa privada se articulam com atores políticos do poder público com objetivo de produzir sentidos e discursos nas políticas educacionais. Autodefinido como uma aliança nacional apartidária, se configura como uma coalizão entre acionistas de grandes *holdings*, diretores de organizações do terceiro setor e por lideranças do governo na área da educação. Sobre esta organização, Martins e Krawczyk (2018, p.7), apontam:

Algumas das mais relevantes empresas que participam do TPE são o Grupo Itaú, o Gerdau, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, além de institutos e fundações ligadas TPE será a partir de agora o termo para me referir ao movimento todos pela educação ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ethos e o Grupo Abril.

O movimento TPE representa uma forma de organização complexa, diluída entre diferentes atores e agências que se relacionam e se articulam em torno de demandas específicas. Buscam responder anseios de ampla aceitação na sociedade tais como o avanço no que se refere à permanência dos estudantes nas escolas bem como uma

² A partir deste momento do texto utilizaremos a abreviação TPE para nos referirmos ao Movimento Todos pela Educação

melhoria na qualidade da educação. Evidentemente que os significantes qualidade, eficiência e permanência são eixos de flutuação de significados e esta instabilidade do signo é o que garante que não haja um entendimento pleno e uníssono dos discursos e precisamente este aspecto semântico interessa como eixo de análise.

Em face disto, é significativo destacar o movimento de articulação em torno de demandas em favor de alcance de maior qualidade na educação. Neste sentido, o próprio documento “Compromisso todos pela educação” do ano de 2006, expressa a necessidade de uma nova forma de governança e gestão da área da educação sob o argumento de corresponsabilidade. Sobre esta formatação, o documento aponta:

A pedra angular da ética do Compromisso Todos Pela Educação é a CORRESPONSABILIDADE PELO TODO, que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos; [...] O Estado tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais (atender a todos). O mundo empresarial destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade. As Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor) caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta (Todos Pela Educação, 2006, p.7. GRIFOS ORIGINAIS)

O destaque para a expressão da corresponsabilidade e o argumento centrado em torno de um evocado compromisso se configura como estratégia discursiva presente em diversas expressões (documentos, falas e ações) vinculadas ao TPE. A relação que se estabelece, portanto, e a já apontada nova forma de relação entre setores públicos e privados é uma argumentação que se torna recorrente e se destaca no discurso do TPE - um vínculo entre soluções práticas e eficientes para o campo da educação ancorada em um discurso de promoção de ações homogêneas.

A elaboração de um discurso em que há proposição de soluções gerais, baseadas na promoção de igualdade como algo da ordem do democrático, uma suposta noção de totalidade se buscando constituir é evocada no TPE como uma estratégia combativa a um inimigo maior – a má qualidade da educação brasileira. Importa considerar que a luta por qualidade na educação e manutenção dos estudantes nas escolas por mais tempo é legítimo e de ampla aceitação na sociedade. Contudo, o formato que se propõe para se

alcançar tal objetivo, centrado em políticas de proposições homogêneas e a assunção disso como algo democrático é que chama a atenção.

A aposta na discursividade

A busca por categorias de análise relevante para resolver um problema que dialoga com o particular, o indivíduo em seu contexto local e o universal, a proposta de entender a globalidade e as relações políticas-culturais do século XXI. Nesse sentido, baseio-me na noção de diferentes dimensões e paisagens (APPADURAI, 2004, p. 55), o que nos permitirá entender a rede de atores e demandas que constituem os eventos que se tornam a complexidade dos sentidos que relatam para o significado das propostas curriculares no nível local, mas em constante significado com outras dimensões.

Em segundo lugar, para entender as negociações que se manifestaram durante a composição das políticas públicas, é proposto o design de uma metodologia que vem de uma concepção discursiva com duas principais referências teóricas. A teoria do discurso de Laclau (1987) e a leitura de Homie Bhabha (2003) sobre a concepção da noção de política curricular, dentro de uma perspectiva discursiva, que permitirá a compreensão da capacidade da produção de sentidos. Dessa maneira, interpretar e estudar os jogos políticos se tornam necessários para o campo dentro de uma perspectiva política curricular na qual se defende que toda a política curricular é, portanto, uma política de constituição do conhecimento escolar.

Um conhecimento constituído simultaneamente para a escola (em ações externas para a escola) e pela escola (em suas práticas institucionais diárias). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, uma vez que o currículo é fruto de uma seleção de cultura e é um campo em conflito sobre a produção de cultura, confronto entre assuntos, concepções de conhecimento, maneiras de entender e construir o mundo.

As políticas curriculares não estão resumidas para documentos escritos, mas incluem processos de planejamento, vividos e reconstruídos em vários espaços e pelos múltiplos assuntos do corpo social da educação. Eles são produções para além das

instâncias do governo. Isso significa que desconsiderar o poder privilegiado que o governo tem em sua esfera em relação à produção de sentidos nas políticas, mas considera que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também estão produzindo sentidos para políticas curriculares (LOPES, 2004)

Deve-se notar que essa proposta de política é concebida dentro de uma proposta teórica metodológica baseada na teoria do discurso (TD). Sua proposta ontológica pós-estruturalista e crítica baseia-se no fato de ser possível que sua constituição emerge de uma condição discursiva, ou seja, um significado gerado no ato da linguagem. A Teoria do Discurso é confrontada com a metodologia positivista moderna ao se apresentar como uma tradição de reflexão e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir disso, procuram constituir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais estudados. No entanto, a proposta é articulada através da questão a ser investigada, e a teoria delimita os recursos (categorias de pensamento) que precisam ser levantados para entender como elucidar as lógicas apresentadas pelos jogos discursivos do problema específico, uma hipótese, mas a maneira pela qual os sentidos operam a serem investigados; Tampouco, é uma causalidade linear entre os fatos, mas apela a uma racionalidade redutiva que busca declarar as condições necessárias para que um determinado evento ocorra, tal como argumentam Oliveira, Oliveira, & de Mesquita (2013)

Nesse sentido, as questões que se mobilizaram são compostas para entender as lógicas como unidades teóricas explicativas, nas quais cada sujeito ou grupo social constitui para gerar sua própria interpretação contingente do mundo. Na teoria do discurso, existem três tipos principais de lógica - a lógica política que é dividida em lógica de equivalência e diferença e, através deles, os grupos constituem o que eles significam pela realidade em um momento contingente - a equivalência, brevemente, constitui os processos políticos que aquilo que aquilo que é hegemônica socialmente e a diferença, as exclusões necessárias. O terceiro tipo de lógica é fantasmagórico, estes estabelecem uma relação entre o que é o hegemônico e o indivíduo, para que uma sutura provisória seja estabelecida.

A prática discursiva, então, é uma “prática articulatória que constitui e organiza as relações de identidades sociais e inclui todas as práticas significativas que não são

necessariamente linguísticas” (SOUTHWELL, 2013, p. 153, 155-156). Essa teoria pode nos ajudar a entender a maneira pela qual diferentes significantes são construídos para fenômenos semelhantes, como a cultura popular.

Miriam Southwell (2013) baseia-se em sua compressão da noção de hegemonia proposta por Laclau e Mouffe, para identificar como é tentado definir a ideia da unidade totalizadora que concretiza o significante flutuante através do discursivo significativo lógica. Ela trabalha com a noção de fundação da civilização, como um mito de que os sistemas educacionais na América Latina do século XIX significavam de diferentes maneiras que colocam a barbárie nos sistemas políticos propostos. Assim, discute a maneira pela qual o espaço tão chamado da falta que constitui o assunto transforma esse vazio em linguagem metafórica que encontra seu significado através das articulações discursivas que estavam mudando no lugar e no tempo, representando diferentes tópicos políticos através da hegemônica relacionamentos. O mito, então, representa a ilusão de fixação que hegemonicamente coesa às identificações fluidas em uma identificação comum, hegemônica e real, embora provisória.

As lógicas fantasmagóricas, da teoria do discurso, estabelecendo suturas provisórias, são passos heurísticos para entender a maneira pela qual algo acontece. É através do estabelecimento de suturas (ou seja, articulações provisórias) que se geram realidades identificáveis hegemônicas que constituem narrativas que tornam-se mitos e, por sua vez, compensam realidades. Nas políticas educacionais, eles geram narrativas universais de indivíduos, de arquétipos que, para existir, precisam excluir uma parte da alteridade. Agora, afirmo que existem movimentos miméticos em relação a essas lógicas por atores locais. Entendo a Mimesis através da proposta teórica de Bhabha (2003) na qual a imitação implica em uma semelhança que difere da presença e a defende que a exponha metonimicamente. A mímica é um movimento ambivalente porque, ao mesmo tempo, é apresentada uma sujeição ao colonial, surge uma presença da diferença.

O que pontuamos na contingência?

Sem o objetivo de enumerar o que o discurso das políticas nacionais em análise estabeleceram como válido para ser essencial ou não, buscamos lançar mão de dispositivos teóricos pós- estruturais, com destaque para a interlocução com a produções de Ernesto Laclau (ano) e Homi Bhabha (ano), para pensar os sentidos de hegemônicos assumidos na política curricular. Escolhemos analisar o elo constitutivo entre um determinado discurso de identidade nacional e o estabelecimento do que é válido ou não na textualização do discurso curricular.

Interpretamos que, não obstante, reiteradas pontuações sobre questões ligadas a diversidade e reconhecimento de identidades diversas, o que se estabelece como pauta discursiva é uma ideia de país como algo em mosaico estático. Tensionamos esta percepção com operadores teóricos discursivos que lançam mão da percepção da diferença para argumentar que este encaminhamento propositivo torna-se violento e incapaz de alcançar a plenitude.

O tensionamento entre o pressuposto de uma necessidade de estabelecimento de uma política curricular nacional como caminho/estrutura para combate a falta de qualidade de educação e a tessitura do social constituída pela diferença se estabeleceu como um dos fios condutores do trabalho. O que buscou se consolidar como política curricular nacional incidiu em diferentes frentes de negociação. Nesta pesquisa discutimos os pontos de inflexões e os pretensos dispositivos norteadores da política curricular objetivando entender os documentos curriculares subjulgados a interesses globais/internacionais na política e, portanto, como espaço de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**, Teorema, Lisboa 2004

APPADURAI, Arjun. *Gender, Genre and Power*, University of Pennsylvania Press, 1991.

APPADURAI, Arjun. **A vida social das coisas**, Appadurai era director de edição na Cambridge University Press, 1986;

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses** (textos selecionados). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

BHABHA, Homi K. **Nuevas minorías, Nuevos derechos**: notas sobre los cosmopolitismos vernáculos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Política de la retórica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 57-127.

LACLAU, Ernesto. *La Razón populista*. 2.ed. México: F. C. Económica, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo, Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; Rosanne E. Dias; Rozana Abreu. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentidos de qualidade na política de currículo (2002 – 2012). **Educação & Realidade**, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (Orgs.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2012b. v. 1, p. 15-29.
LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014a, v. 1, p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. No habrá paz en la política. **Debates y Combates**, v. 4, p. 1-25, 2014b.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas (UnB)**, v. 21, p. 445-466, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. v. 1, p. 117-147. LOPES, A. C.;

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, E. ; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, p.539 - 554, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

HISTÓRICO

Submetido: 07 de Out. de 2022.

Aprovado: 27 de Out. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Solís, Dafne Gonzáles. Políticas curriculares no México e no Brasil: contexto internacional e local. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022.