



SOBRE BASE E BASES CURRICULARES, NACIONAIS, COMUNS: DE QUE CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO?

CUNHA, Kátia Silva*

DA SILVA, Janini de Paula **

RESUMO

A partir de um enfoque pós-estruturalista, nosso artigo pretende discutir as articulações políticas que se formam em torno do significante currículo e em como essas articulações influenciam o projeto de uma base nacional comum curricular, transformando esse campo do espaço social num terreno de constante disputa em torno do que é adequado ou não para ser ensinado. Nosso pensamento se desenvolve em torno da argumentação de que um currículo que se prenda a uma base, um padrão e busque construir um fundamento único, tende a ignorar saberes outros presentes nas experiências dos sujeitos sociais, de sua cultura e história. Para tanto, nos debruçamos nos escritos de Lopes e Macedo (2011) entre outros, sobre políticas curriculares, currículo. Por fim, tomamos por referência os estudos que permeiam a Teoria do Discurso. Assim, tentamos trazer à baila discussões como: vincular um currículo com base fixa à qualidade da educação ou à solução de problemas educacionais é admitir que essa base fixa sustenta decisões sobre os saberes e atividades de ensino que devem ser direcionados a todos, como se todos fossem iguais e o conhecimento fosse um objeto a ser distribuído.

Palavras- Chave: Política Curricular. Currículo. Terreno de Disputa. Teoria do Discurso.

* Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/Brasil/Pernambuco/Caruaru). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Líder do grupo de Pesquisa: LAPPUC- Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência. E-mail: kscunha@gmail.com

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006.2). Habilitação em Administração Escolar e Especialização em Formação de Recursos Humanos para Educação (2008). Mestranda em Educação do curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade da UFPE-CAA (Brasil/Pernambuco/Caruaru). Email: janini_silva@hotmail.com



ABOUT BASE AND COMMON, NATIONAL, CURRICULAR BASES: ABOUT WHICH CURRICULUM ARE WE TALKING?

CUNHA, Kátia Silva *

DA SILVA, Janini Paula **

ABSTRACT

With a post-structuralist focus, our paper intends to discuss about the political articulations that are formed around the significant curriculum, and how these articulations influence the project of a national curricular common base, transforming this field of social space into a territory of constant dispute over what is adequate or not to be taught. Our thinking develops around the argument that a curriculum that binds itself to a base – an established standard –, and attempts to build only one foundation, tends to ignore other knowledges present in the experiences of individuals, of their culture and history. Therefore, we go through the writings of Lopes and Macedo (2011), and others about curricular policies, curriculum. At last, we use as reference the studies that permeate Discourse Theory. Therefore, we attempt to bring into consideration discussions such as: to attach a fixed base curriculum to the quality of education or to the solution of educational problems is to admit that this fixed base sustains decisions about knowledges and teaching activities that must be directed to all, as if all were equal, and the knowledge were an object to be distributed.

Key words: *Curricular policy. Curriculum. Territory of Dispute. Discourse Theory.*

* Adjunct Professor at the Federal University of Pernambuco (UFPE/Brasil/Pernambuco/Recife), in the programs of: Post-Graduation in Contemporary Education, and Post-Graduation in Education, Teaching of Sciences and Mathematics. Professor of the teaching staff of the Center of Teacher Formation. Has a doctorate degree by the Federal University of Pernambuco. Leads the research group named Laboratory of Research in Public Policies, Curriculum and Teaching. Email: kscunha@gmail.com

** Has a graduation degree in Pedagogy at the Federal University of Pernambuco (2006.2) with specialization in School Administration, and Formation of Human Resources. Currently is undertaking a master program in the post-graduation course of Contemporary Education, with research focusing on Education, State, and Diversity (UFPE). Email: janini_silva@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a temática de uma base curricular têm sido muito significativas nos últimos anos, apesar de não serem novas – afinal estiveram presentes nos discursos da década de 1980, que traziam uma nova lei para Educação. Essa memória discursiva torna a ser falada, não repetindo, mas “ao mesmo tempo [...] constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro” (ORLANDI, 2003, p.10). Tal memória vem trazendo para o campo do currículo e da educação, estranhamentos, debates acirrados, busca por significação e fixação de conceitos não apenas sobre uma base, mas sobre o que deve ser ensinado nas escolas, o que é legítimo ser ensinado e ser aprendido e é claro, ser avaliado.

De 1980 até os dias de hoje, muitas foram as tentativas de fixar uma base curricular, e seus defensores baseiam-se no fundamento de autoridade, a base legal, começando pelo Artigo 201 da Constituição de 1988. Este estabelece que “**serão fixados** conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação **básica comum** e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 também é elemento recorrente e afirma que: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.” (BRASIL, 1996) (Grifos nossos).

Ainda encontram respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN), produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, consideradas o maior nível de detalhamento legal, pois nestas, publicadas entre 1999ⁱ e 2013ⁱⁱ, estão as áreas e os componentes curriculares para os ensinos infantil, fundamental e médio. E por fim, respaldam-se nas estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos com o objetivo de melhorar a educação básica (BRASIL, 2014).

Salientamos que não devemos nos esquecer dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Matrizes de Avaliação, utilizadas nos exames externos. Afinal, o que “cai no

exame é o que deve ser ensinado”, sem falar nos livros didáticos, sim, os livros e “livros a mãos cheias”, como diria o poeta (esse coloquialismo é aceitável?).

Observando esse descritivo aparato legal e seus derivados, ainda nos perguntamos: Sobre que “nova” base, ou melhor, bases nacionais comuns curriculares estamos a falar?

Diante de tamanho aparato legal ainda precisamos de bases novas? Um fato não há como negar: sua elaboração se desenvolve em meio a disputas na arena no campo do currículo, onde grupos discutem e articulam-se politicamente para determinar o que pode ser considerado conhecimento válido e necessário ou não, estabelecendo ou buscando uma dada hegemoniaⁱⁱⁱ. Nesse sentido, apontamos como possibilidade conceitual o “[...] currículo não como uma parte legitimada da cultura transportada para a escola, mas a própria luta pela produção de significado” (LOPES, 2011, p. 93).

Assim, concebemos a discussão sobre uma base curricular como lugar de negociação, embates e disputas, sobre os sentidos padronizados ou não do currículo. Nessa busca de consenso hegemônico são articulados sentidos quanto à avaliação, competência técnica, equidade, qualidade, igualdade, que entram no jogo significativo do discurso no texto político. Afinal, esse jogo se justifica diante do discurso da igualdade de acesso de todos ao conhecimento. No entanto, antes de dar prosseguimento a este texto, parece-nos ser necessário tratar um pouco sobre nossa predileção em relação aos estudos pós-estruturalistas no trato do tema em questão.

Uma das principais distinções entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo está na renovação do próprio discurso. O segundo nasce da crítica ao primeiro e tem sua origem em seu próprio seio. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que buscou descentrar as estruturas e a pretensão científica do estruturalismo, estendendo-o em uma série de diferentes direções, mas preservando ao mesmo tempo elementos centrais da crítica que o estruturalismo faz ao sujeito humanista^{iv} (PETERS, 2000).

Assim, o pós-estruturalismo pode ser compreendido como forma de pensamento que supera as tendências e perspectivas de análise do estruturalismo, ou, mais que isso, pode ser visto como um esforço de radicalização dessas perspectivas, questionando suas pretensões científicas, relações essenciais das estruturas, tendências totalizantes e fundacionalistas. Porém, “pós-estruturalismo não é uma forma de pensar ‘além’ ou ‘após’ a estrutura. Com a

adição do ‘pós’, não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada” (MENDONÇA, 2014, p. 39).

Ao buscar identificar estruturas universais e que sejam comuns a todas as culturas, o estruturalismo acaba defendendo, afirmando e firmando a existência de um sujeito universal^v. Justamente o sujeito que encontramos presente nos discursos produzidos pelas articulações políticas que constituem a base das políticas curriculares, nas quais os saberes homogeneizados servem para formar sujeitos únicos, universais, como se todos fossem um no caminho das exigências de forças externas. Ao buscar o descentramento desse sujeito, o pós-estruturalismo possibilita pensar as múltiplas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos e que constituem as identidades que nos definem como sujeitos. A multiplicação dessas novas identidades é justamente o que desmonta esses sujeitos universais e os lugares por eles antes ocupados. Assim, pensamos o currículo com espaço para o novo, para o diferente, para o que há de plural, valorizando os saberes diversos e a heterogeneidade necessária para uma política de currículo que precisa ser também uma política cultural.

Este artigo assim se organiza: (1) no primeiro tópico, tratamos com mais afinco das questões curriculares, abordando o currículo não apenas como política, mas como política cultural que precisa expressar em seu corpo conhecimentos, valores, costumes e saberes de sujeitos e identidades coletivas, uma vez que o conhecimento vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado legítimo e tais saberes precisam estar normatizados para adquirirem legitimidade; (2) no segundo tópico, buscamos abordar as transformações históricas sofridas pelo setor público e como a educação vivencia essas transformações refletindo suas influências. No decorrer dos tópicos, traremos das compreensões de professores sobre o currículo e a materialização deste nas práticas desenvolvidas.^{vi} Com o trato de tais temas buscamos refletir sobre as articulações políticas que se desenvolvem nos terrenos de disputa em relação à Base Nacional Comum Curricular e que balizam os discursos que se pretendem hegemônicos.

Trabalharemos a partir da perspectiva pós-estruturalista por entender sua tentativa de resolver limitações de outras abordagens^{vii}, por considerar a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para compreensão de tais políticas e principalmente por enfatizar a importância de se analisar o discurso das políticas curriculares.

2 CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA NA EXPRESSÃO DO QUE É LEGÍTIMO POR MEIO DA NORMATIVIDADE

Perceber o currículo enquanto política cultural e, portanto, política da diferença, parte do entendimento de que este carrega em si, ou pelo menos deve carregar, elementos culturais que sintetizam conhecimentos, valores, costumes e saberes de sujeitos e identidades coletivas. O conhecimento que é vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado socialmente legítimo e por isso sua elaboração se desenvolve em meio a disputas nas arenas de luta, onde grupos discutem, disputam e articulam-se politicamente para determinar o que pode ser considerado conhecimento válido e necessário ou não, estabelecendo uma dada hegemonia.

Um dos principais problemas no trato com o currículo é justamente a forma como lidar com as questões de diferenças e semelhanças e o reconhecimento dos diversos saberes que nele precisam estar expressos, o que gera uma série de tensões, sobretudo no sentido de que políticas curriculares são permeadas por articulações políticas que se estabelecem nas arenas de disputa, com finalidade de hegemonizar determinado discurso que balizará a estrutura e a finalidade do próprio currículo. Assim,

Uma prática hegemônica é uma demanda social particular que transforma seu conteúdo específico numa fixação parcial de significado, em torno do qual outras demandas sociais são articuladas. Conseqüentemente, essa transformação no que se refere aos elementos articulatórios implica numa luta política (SOUTHWELL, 2014, p. 144).

O currículo consegue se expressar como síntese de elementos culturais que dá forma a certa proposta político-educacional, pensada e elaborada no sentido de sustentar os diversos setores sociais que também possuem interesses diferentes e contraditórios (Idem, 2014). Por isso sua elaboração implica em disputa, visto que a educação é entendida como formadora de sujeitos e identidades. Os conhecimentos que são vivenciados nas instituições de ensino, legitimados no currículo, é que são socialmente considerados.

Lopes e Macedo (2011a), apoiando-se em Ball, defendem que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. Em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, as políticas, bem como as políticas de currículo, são representadas como

textos complexos que são lidos e interpretados também de forma complexa, por vez ambivalente devido seu caráter discursivo.

Nesse sentido, a política é compreendida como enunciação; produção instável e contingente de significados. “A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 273). Apoiando-nos assim nos estudos de Lopes e Macedo (2011b, 2011a) a partir da perspectiva pós-estruturalista, compreendemos a política curricular como produção cultural que precisa ser pensada como espaço-tempo de ambivalências e compreendida simultaneamente como texto e como discurso.

Dessa forma, é possível compreender as diferenças de identidades e contextos em que os diversos discursos são construídos no âmbito da afirmação da diferença e da cultura nas políticas de currículo, políticas estas consideradas enquanto texto e como discurso. Isto implica que nesta lógica de análise é possível entender as políticas considerando a dinâmica em que os escopos das ações do Estado são elaborados e/ou reconfigurados.

Lopes (2006) defende a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, considerando a necessidade de interpretar em outras bases os discursos produzidos acerca das políticas de currículo da atuação do Estado, além das práticas curriculares. Sendo assim, nos propõe outra matriz de análise à interpretação das relações entre Estado e políticas de currículo.

Nesse quadro de incorporação de bases teórico-analíticas contemporâneas e das relações entre Estado e políticas de currículo inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas, que permite aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. A autora parte do “pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade” (LOPES, 2006, p.35).

Nessa perspectiva, nos propomos a pensar as relações entre cultura e currículo, para além das relações binárias entre produção e reprodução cultural, expressas nos termos “currículo como fato” e “currículo enquanto prática”, como se essa relação fosse fragmentada

e dissociável, entendendo a necessidade de iniciarmos discussões que tratem o poder numa perspectiva mais oblíqua (CANCLINI, 2013).

O que buscamos entender não são os fatores que impossibilitam que as políticas compreendam as múltiplas culturas nos espaços escolares, mas compreender quais são os espaços em que essas possibilidades de vivenciar as diferenças nos currículos e nas políticas curriculares ganham forças, e se reconstroem em torno de resistências. Sendo assim, enfatizamos que se o currículo pode ser um espaço de reprodução das igualdades, ele também pode surgir como sendo um espaço de contestação e, sendo assim, pode ser constituído, a partir de embates e lutas, num espaço de reafirmação de identidades, de diferenças e de culturas.

Toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois 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 (LOPES, 2004, p. 111). Como diz a professora Rosa:

A primeira coisa numa turma inicial é verificar o nível de aprendizagem de cada um. Porque uma turma inicial pode ter vários níveis de aprendizagem. É preciso testá-los para ver em que nível eles estão para começar o trabalho. Esse trabalho sempre vai dar num trabalho, como eu diria..., não é um trabalho uniforme para toda turma, eu tenho que trabalhar de uma forma a atender a necessidade de cada um... Sim, existe um trabalho, entende? Sem trabalho nada acontece. Entende? (Rosa, jul./2016)

A relação presente na fala da professora Rosa, expressa pela necessidade de se conhecer os alunos, saber quem são para, a partir desse ponto, organizar a ação docente, encontra-se também presente na fala da professora Gina, que começa a explicação sobre o seu trabalho, com a expressão: “a primeira coisa”, como podemos acompanhar a seguir:

A primeira coisa que faço, antes até de fazer aquele diagnóstico inicial, é conversar com eles, saber um pouquinho dessa coisa do nome, e falar um pouquinho do que é escola, porque ... a maioria quando vem não tem Assim não tem nenhuma prática de leitura e escrita, então eu converso muito com eles para saber como era a escola antes e para dizer como é que vai ser a escola agora, né? Que agora é a hora que eles vão aprender a ler e a escrever, para quê a gente vai fazer isso e aí ao mesmo tempo vou construindo a rotina. Assim, o quê a gente vai fazer diariamente, quais são as regras da sala e... e fora as atividades também. E aí, eu vou fazendo

também o diagnóstico, que é aquela coisa de ver em que nível está, se já está usando o nome, letra ou não, o que é que eles sabem. Isso é um percurso, não só, uma concepção, uma prática, um currículo, certo? (Gina, ago/2016)

“A primeira coisa”, presente na fala das duas professoras, indica uma forma de iniciar o trabalho com os alunos. Existe uma forma de começar que parte do reconhecimento do que os alunos sabem, o que pensam e em que nível se encontram. Encontrar esse nível inicial é a “coisa primeira”.

Percebemos ainda na fala da professora Gina que existe a necessidade de estabelecer uma rotina e explicar o que é a escola. Afinal, o que fazem na escola? Quais as experiências que já tiveram e o que se espera deles nessa nova experiência. Situá-los nas “regras da sala”. Nesse sentido, fica explicitado pela professora que aprender envolve regras que são construídas: “o que a gente vai fazer diariamente”. Há um fazer na escola e a escola se justifica nesse fazer construído, que leva em consideração as crianças, o que sabem, o que esperam da escola, o que vão aprender nela.

Acrescentamos ainda que existe um trabalho efetivo na ação docente, o qual parte de uma diagnose inicial que permite à professora conhecer os níveis de aprendizagem que existem na turma e redirecionar o trabalho. Um trabalho que só começa ao conhecer a turma, que não pré-existe, “não é um trabalho uniforme”, como uma receita que se aplica, mas algo que é construído especificamente para aquele grupo de alunos.

Entendemos que essas afirmações desmistificam a ideia de que professores, de forma generalizada, querem uma receita de como lidar com os alunos, ao mesmo tempo em que reforçam que as ações são escolhidas, significando que não há uma atividade padrão e, ao mesmo tempo, que os professores fazem uma distinção das atividades consideradas relevantes e necessárias para aquele grupo de alunos, não é qualquer atividade que é oportunizada. Continua a professora Gina:

Quando a gente pensa assim, foi Telma Weisz quem escreveu, né? E também nos PCNs.... Que é inserir a criança no mundo letrado. Não. A criança já está no mundo letrado. Na verdade eu acredito que as crianças estão muito no mundo pictórico, da imagem, do audiovisual que fala sozinho... esse letrado não é bem o letrado dos livros, não é o letrado das palavras e do significado delas... Veja, tá escrito, mas, eu tenho a minha prática que está mostrando, certo? (Gina, ago/2016)

A professora constrói um discurso partindo do que o campo acadêmico estabelece (“foi Telma Weisz”), situando o contexto do letramento e fazendo uma crítica sobre os limites do conceito “letrado” e em seguida respalda sua consideração com uma afirmação muito significativa, que se apoia nos saberes construídos na prática “eu tenho a minha prática”, que se contrapõe à ideia de “não tenho um estudo sobre isso”. Por outro lado, afirma Weisser (1998, p. 95): “nossa prática está enraizada por saberes profissionais que defendemos que são nossos”.

Lopes (2004, p.112) aponta ainda para os processos de negociações complexos a que as políticas curriculares se postam, processos estes como “a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores” como momentos indissociáveis e imbricados entre si. Os textos produzidos nesses momentos da política, registrados por meio da escrita ou não, não são fechados e não possuem sentidos fixos e nem tampouco claros.

Concordamos com Lopes (2004, p. 112) no que se refere ao entendimento de que as políticas são bem mais amplas de que os documentos e textos escritos, “mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais”. Essa visão não significa, de forma alguma, desconsiderar as relações poder-saber existentes, nem tampouco o poder privilegiado que o Estado possui na produção de sentidos no âmbito das políticas, mas considerar, sobretudo, que na medida em que nas escolas são vivenciadas práticas e desenvolvimento de propostas, também são produzidos sentidos que interferem e se relacionam nas políticas curriculares. Como disse Gina, no excerto apresentado anteriormente: “um currículo, certo?”, que aparece significado enquanto um modo de fazer as coisas, entretanto que se justifica em uma concepção sobre o que se fazer.

Na compreensão sobre o currículo, trazemos a ideia de currículo com base em Macedo (2006, p.105),

Não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo

como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. (MACEDO, 2006, p. 105)

A partir do exposto, percebemos que não é possível contemplar as culturas, ou seja, homogeneizar aspectos de várias culturas em um único currículo, “pois o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006, p.105).

Nesse sentido, acreditamos que há uma necessidade de resistirmos aos modelos e padrões que nos são dados, na tentativa de (re)criar e construir novas hegemonias a partir da luta por processos políticos mais justos e de igualdade social, garantindo o direito à participação na elaboração das políticas públicas e o direito legítimo de uma educação de qualidade que considere, sobretudo, as diferenças e pluralidades dos sujeitos. Uma nova forma de nos libertarmos do espelho homogeneizante da visão simplista é começarmos a entender o que somos a partir da nossa experiência histórica e cultural nas vivências dos currículos escolares e na elaboração/resistência de políticas curriculares construídas em outra lógica, não homogeneizantes.

3 EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS QUE ATINGEM E TRANSFORMAM O CAMPO EDUCACIONAL

Historicamente, percebemos as transformações que o espaço social apresenta, em especial no que se refere ao setor público. Como não pode deixar de ser, a educação vem acompanhando essas mudanças e sofrendo e se beneficiando com suas influências. Grande parte dos trabalhos que tomam como foco as transformações do setor público tende a concentrar sua base ideológica nos processos de mudança e em como as formas e operações dessas novas estruturas e tecnologias exercem seu controle, dedicando menos atenção à transformação dos valores, culturas e formações de novas subjetividades. Isso nos leva a perceber uma menor valorização da cultura e maior valorização dos discursos de excelência, efetividade e qualidade.

As políticas educacionais brasileiras, como políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque na Gestão, na Equidade e Qualidade, no Financiamento e no Aperfeiçoamento Docente. O desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o

fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente. (MAUÉS, 2003, p. 17)

Por essa ótica, tais influências, ao atingirem o campo educacional, acabam por transformar princípios em resultados, e autointeresse em estímulos pelos incentivos. Esses ditames que acompanham o processo de globalização direcionam os indivíduos a acreditarem que desejam como benéfico a si, o que na verdade o sistema necessita para se alimentar e operar com eficiência. Essa visão da educação como mercadoria abre um leque de incertezas e instabilidades devido às constantes mudanças de exigências, expectativas, metas e indicadores que constantemente responsabilizam e vigiam o profissional, levando-nos a compreender que nesse conjunto a gestão, o mercado e a performatividade implicam em várias relações de ordem pessoal, profissional e funcional, aumentando as pressões, o estresse emocional criando índices, medindo *performances* e alterando as relações sociais (BALL, 2001).

A ocorrência de resultados negativos leva a escola a ser responsabilizada e criticada pelo insucesso de tais resultados. Os professores sofrem profundas críticas e são responsabilizados pelo fracasso escolar. Nesse novo contexto passam a ser considerados executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar a educação às exigências do mercado (MAUÉS, 2003).

Sua formação passa a ser apontada como causa do insucesso, e abre-se o caminho que justifica e indica a necessidade de reformas, apontando para uma formação profissional adequada, novo ensino, implementação de avaliações externas e mecanismos de regulações que sejam capazes de enfrentar o mundo competitivo, garantir o direito à educação, o acesso igualitário ao conhecimento e alinhamento do país ao mercado e ao mundo globalizado, que se expressam e se materializam cada vez mais em sistemas de avaliação/regulação/controle. Como afirmam Mendes e Frangella (2014, p. 334):

A política de aumento da qualidade, tem se fixado na elaboração de inúmeras propostas curriculares centradas em sistemas de avaliações que regulam a educação, bem como seu delineamento curricular. Acredito que qualidade está como ponto de intersecção ou nó entre currículo e avaliação, significando o terreno atual de lutas e embates. (FRANGELLA, 2014, p. 334)

Entendendo que políticas públicas derivam de uma concepção de Estado e por isso são partes constitutivas da mudança do próprio Estado para dar-lhes visibilidade, cabe ao Estado avaliar a eficácia e a relação entre custos e resultados; essa nova lógica avaliativa se

relaciona às funções de classificar, controlar e fiscalizar, o que caracteriza o “Estado Avaliador”^{viii} (AFONSO, 2000). Essa lógica, segundo Ball (2004, p. 1116), “permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”.

Ainda como afirmou Saviani (2015),

A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta. (SAVIANI, 2015, p 10.)

De acordo com Ball, estudos na área de educação não são orientados para a política, mas se mantêm fora desse contexto relacional. Dessa forma, os problemas identificados e analisados são apontados como sempre sendo da escola, do professor, mas nunca das políticas; estas são sempre a solução. Os problemas são expostos, mas não se leva em consideração a complexidade da prática. Nesse sentido, “esse tipo de pesquisa desliza e claramente se volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema” (BALL, 2006, p. 20).

Fato é: as políticas públicas não podem ser pensadas, tampouco analisadas fora do contexto da prática, o qual agrega condições diferenciadas, recursos, histórias e compromissos locais também diferentes, e que nesse contexto prático da política haverá diferenças, fazendo com que uma política pública não possa, nem deva ser realizada da mesma maneira em todos os lugares (Idem, 2006). Esse entendimento precisa estar impresso e expresso nos currículos, entendendo este enquanto política pública constituída de discursos em disputa e que traz em si o que é legítimo ou não em relação ao conhecimento socialmente considerado válido. Como afirma Chartier (2007, p.201):

Quando um professor elabora um projeto, testa um novo dispositivo, fala sobre o que ele faz, sobre o que ele diz a seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, encontra-se forçosamente em relação com os discursos profissionais que se encontram em torno dele. Suas declarações podem estar em consonância ou em resistência, em busca de conformidade ou de recusa crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem (CHARTIER, 2007, p. 201).

E nesse processo de rever a prática há não apenas uma transposição do que é ensinado coletivamente, discutido, há também um espaço para que professores/as criem seu modo de ensino, construam sua forma, repensem até mesmo sobre o novo que vem sendo proposto, “em busca de conformidade ou de recusa crítica”, como afirma Chartier no texto acima (idem). Continuando a conversa, afirma a professora Rosa:

...sempre há uma mudança. Vem assim a teoria, mas na prática a coisa tem que se adequar, por exemplo, quando a gente recebeu o treinamento no ciclo de alfabetização - que era uma coisa muito boa- (coloca ênfase na fala) , a gente foi orientado a não falar as expressões gramaticais e aí a gente usava “qualidade” para adjetivo, “ação” para verbo, então eu sempre achei que isso não estava muito bom... Então, nisso eu fui desobediente, eu sempre falei o nome, não a decoreba, mas para que no futuro, ele usasse a forma correta também. Então a gente sempre adéqua, escolhe, faz de outra forma, porque a gente sabe. (Rosa,jul./2016)

O processo da transgressão, ou de “recusa crítica”: “*nisso eu fui desobediente*” apresenta um saber que só se constrói por um sujeito que assume a autoria de sua ação, que se coloque criticamente frente aos discursos produzidos, mesmo diante de um discurso de autoridade ou teórico ou “de verdade” e se coloca como aquele que faz e pode explicar porque faz “*para que no futuro, ele usasse a forma correta também*”. Não é um fazer por fazer, mas algo que se justifica e encontra argumentos na própria prática: “*a gente sabe*”.

Então o professor não aplica simplesmente uma teoria: “*Vem assim a teoria, mas na prática a coisa tem que se adequar*”. O/A docente faz escolhas, revê percursos, reflete sobre o que fazer. Dessa forma, constrói um currículo ao mesmo tempo em que constrói uma identidade que o distingue dos outros profissionais e constrói um fazer profissional nesse percurso, um discurso.

A presença de discursos em disputa no campo da política curricular evidencia que “estamos lidando com um campo político” (PEIXOTO, 2004, p. 176). Destacamos que a política é o conjunto de práticas, instituições e discursos que buscam estabelecer uma ordem, criam as regras onde seja possível a convivência humana, um contexto onde o conflito é presente, tendo em vista a dimensão antagônica do político, inerente e constitutiva das relações humanas (LACLAU; MOUFFE, 2006).

Segundo Bourdieu (2010, p. 163-164), “o campo político, [é] entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento”. O campo da política

curricular vem sofrendo tensões provocadas pelo enfrentamento/disputa dos discursos sobre a base que visam dominar o campo. Nesse jogo/disputa, são construídos documentos que materializam os discursos. Como afirma Bourdieu (Idem, p. 165), “a intenção política só se constitui na relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e de expressão que ele oferece em dado momento”. Os instrumentos/leis/decretos/resoluções/diretrizes “explicitam” o discurso, representando “uma forma de oficialização, de legitimação” (BOURDIEU, Ibidem).

Ao tomarmos o discurso enquanto concepção que disputa espaços nas arenas políticas, entendemos que essas disputas visam à hegemonia de uma determinada concepção/ordem com o intuito de orientar o desenvolvimento e obter consenso à transformação social almejada por certo grupo. O estabelecimento de tal relação hegemônica constitui também uma relação de ordem, uma vez que um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador (MENDONÇA, 2007).

As políticas curriculares apresentam-se como terreno de constante disputa, onde diferentes grupos buscam legitimar seus discursos por meio de articulações políticas em busca da hegemonia de determinados sentidos a serem fixados. Assim, compartilhamos o entendimento de Lopes (2011) em relação às políticas curriculares como políticas culturais, e assim sendo, como políticas da diferença. Nesse sentido, não há como atribuir significados fixos ao currículo como propõem os estruturalistas. As determinações do mercado sob as influências do capital internacional determinam políticas sociais usando como estratégia as políticas educacionais e conseqüentemente as políticas de currículo, buscando estabelecer bases fixas através de normativas como instrumento de legitimação a outros interesses e desprezando as diversidades, as significações e os saberes outros que formam sujeitos e identidades.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao desenvolver este artigo, construindo-o em dois momentos, mas estritamente relacionados, intencionamos discutir juntamente com outros autores questões referentes às políticas curriculares que têm dividido opiniões e se mantido presentes no campo das discussões educacionais do país, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular.

Almejamos, ao mesmo tempo, dividir um pouco de nossos estudos, buscando refletir sobre possíveis intenções que permeiam discursos que se pretendem hegemônicos. A Teoria do Discurso nos auxilia ao permitir uma abordagem mais completa na análise da formulação de políticas, explorando contextos, acompanhando movimentos que dão origem a determinadas políticas e como essas mesmas políticas passam a fazer parte das agendas.

Outro movimento dos que se ocupam dessa discussão tem sido apresentar e defender que o currículo tem um formato que extrapola o concreto, ou seja, está para além de um documento de cunho burocrático e obrigatório, adquirindo, de fato, sentido(s), quando é posto em prática. Como salientam Lopes e Macedo (2011b, p. 19):

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES E MACEDO, 2011b, p. 19).

Diante disso, fica evidente que são intrínsecas ao currículo suas múltiplas dimensões, uma vez que se fazem presentes no contexto educacional assumindo diferentes formas e funções, entre elas promover um direcionamento das atividades escolares. Considerando desta forma, poucos são os estudiosos de currículo que se arriscam a apontar um conceito único e inflexível do que seja o currículo, pois há inúmeros determinantes que influenciam em sua elaboração e materialização (LOPES, 2015).

Os discursos que permeiam o campo educacional e que trazem em si a total aposta em uma Base Nacional Comum Curricular devem ser cuidadosamente analisados e questionados sobre que concepções envolvem os sentidos, principalmente do que vem a ser comum e para quem. Uma Base Nacional Comum Curricular que aposte, enquanto proposta, numa distribuição de conhecimentos padronizados, como se conhecimento fosse algo possível de ser distribuído, ou mesmo que traga em sua essência as bases da competitividade buscando obter espaços nos *rankings* internacionais, não serve de orientação educacional a um país como o Brasil, rico na diversidade cultural e em saberes que constituem sujeitos e coletividades.

Assim, nosso entendimento comunga com o entendimento de Lopes (2015) quando afirma que ao se tentar hegemonizar o discurso mascaram-se as diferenças do contexto, inviabilizando-se experiências que produzem outras possibilidades de ser no mundo e que conhecimento não é objeto, algo que possa ser transmitido, medido, listado, conhecimento é construído/produzido culturalmente. Por isso, o entendimento de que não há regras ou princípios absolutos definidos cientificamente ou fora do jogo político educacional, estando em constante movimento gerando novas regras e princípios.

O que entra em questão é a indagação: o que está por trás da elaboração de um documento que vise homogeneizar o acesso ao conhecimento? Que sentidos perpassam a decisão de implantar uma formação que em sua maior parte dará ênfase a determinados conteúdos, muitas vezes sem buscar saber se estes são, de fato, relevantes para o contexto de vida dos sujeitos em formação? De que relevância estamos tratando e para quem? Que critérios serão utilizados para selecionar os conteúdos que devem compor o currículo comum para todo o Brasil? Quem os elaborará? Que tipo de formação está sendo elencada para evidenciar o tipo de sociedade, já que, conforme afirma Gatti *et al.* (2011, p. 35), “as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola”.

Considerando que o sistema educacional não pensa nem age sozinho, mas recebe interferências de outros setores da sociedade, principalmente de cunho privado, como os organismos multilaterais, se faz imprescindível compreender as intenções da homogeneização curricular que está sendo proposta, para além do discurso da igualdade de acesso ao conhecimento.

A elaboração de uma política educacional não se dá desprovida de interesses. Na disputa por poder, diferentes grupos entram em confronto para defender os mais variados tipos de pautas, e a pressão em torno de determinadas demandas sociais tem forte influência para a entrada de políticas na agenda.

Se são permeadas de sentidos, as políticas são configurações discursivas, resultantes de uma prática social, como consideraria Fairclough (2008). São engendradas por sujeitos em um tempo histórico e em um contexto social, como nos explica Cunha (2013, p. 270): “os sentidos são criados nas relações sociais e históricas, quando os sujeitos buscam dar



significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico”.

Dessa forma, compreendemos que não há um sentido único em tal política curricular, mas sentidos, que são determinados por sua relação com outros elementos (FERREIRA, 2011), que visam tornar viáveis benefícios a determinados setores da sociedade e que podem deixar de considerar a diversidade cultural que engloba a formação social brasileira, o povo, que será o alvo dessa base.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. vol.25, n.89, pp. 1105-1126.2004

_____. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao>Acesso: 20/10/2016

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2013. p. 283-350.

CUNHA, Kátia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**, n. 7, 2013/2,

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora de Brasília, 2008.

FERREIRA, Fabio Alves. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.** Revista Espaço Acadêmico- nº 127- dezembro de 2011, mensal- ano XI.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y Estrategia Socialista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; EVANGELISTA, Rosanne.; GOMES, Rozana. **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004, n 26, p. 109- 119.

_____. MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011a.

=====



_____. MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, PP. 98-113, jul/dez, 2006.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (organizador). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDES, Juliana Camila Barbosa, FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres . Avaliação: te olhei por um monóculo e enxerguei a prova. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 331-346, jul./dez. 2014.

MENDONÇA, Daniel. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues (organizadores). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política Brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 03, p. 249-258 set./dez. 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 171-187.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. _____. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.



WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l'Existence precede l'Essence. **Recherche et formation, Les savoirs de la pratique: um enjeu pour la recherche et la formation.** INRP, n.27, p. 93-102, 1998.

Artigo recebido em 04/10/2016.

Aceito para publicação em 17/12/2016.

ⁱ Trata-se das DCN para Educação infantil. BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

ⁱⁱ Trata-se das Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica. BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

ⁱⁱⁱ Tratamos o termo Hegemonia a partir do entendimento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que consideram que a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, porque ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias. Ver Hegemonia e Estratégia Socialista (Laclau e Mouffe, 2015). LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

^{iv} Crítica à filosofia humanista do Renascimento e do sujeito racional, autônomo e autotransparente do pensamento humanista. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma suspeita relativamente ao privilegiamento da consciência humana que caracteriza tanto a fenomenologia quanto o existencialismo: sustentam, ambos, um ceticismo para com a concepção que vê a consciência humana como autônoma, como diretamente acessível e como a única da base compreensão e da ação. Ver Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (Peters, 2000).

^v Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Ver Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (Peters, 2000).

^{vi} Quanto aos professores, tratam-se de duas professoras em fases distintas da carreira profissional, mas, ambas com no mínimo de 4 anos de serviço, que aceitaram participar da pesquisa sobre saberes docentes e currículo. A escolha por este critério de anos de serviço, baseou-se nos estudos sobre as fases na carreira como aponta Bolívar ancorado na concepção teórica de Huberman (2002), cujo período entre quatro e seis anos compreenderia a Estabilização, marcado pela “consolidação de um repertório de habilidades práticas de base, que trazem segurança no trabalho e identidade profissional” - (idem, p.54). BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru, SP: EDUSC, 2002 p.53-59.

^{vii} Outras abordagens como as descritivas, pluralistas e as marxistas no trato das políticas educacionais.

^{viii} Estado-avaliador (*evaluative state*), este termo foi inicialmente proposto por Guy Neave em 1988 visando sobretudo sinalizar a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma outra forma de regulação que conjuga simultaneamente o controle pelo Estado através de um forte corpo regulatório com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas.