

Entrevista com Álvaro Moreira Hypolito



Realizada por meio eletrônico em 12 de novembro de 2014

Tema: Teoria e pesquisa do currículo

**Roteiro: Eduardo Santos, Manuel Tavares, Patrícia Biotto,
Roberta Stangherlim e Rose Roggero**

Álvaro Moreira Hypolito é Pesquisador do CNPq e Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas, onde atualmente exerce a função de Pró-Reitor de Graduação. Concluiu o Doutorado (PhD) em Curriculum and Instruction na University of Wisconsin, Madison, EUA. Publicou 42 artigos em periódicos especializados e 34 trabalhos em anais de eventos; possui 32 capítulos de livros e 12 livros publicados como autor e/ou editor. Recebeu 2 prêmios e/ou homenagens. Orientou 13 trabalhos de dissertação de mestrado e 5 teses de doutorado, uma como co-orientador. Participou e coordenou vários projetos de pesquisa. Sua produção científica, tecnológica e artístico-cultural percorre as seguintes temáticas: Trabalho Docente, Currículo, Formação de Professores, Reestruturação Curricular, Profissionalismo, Teoria Crítica, Educação, Gênero, Globalização e Identidade. É editor da Revista Currículo sem Fronteiras, com João M. Paraskeva, da University of Massachusetts, Dartmouth, e Luís Armando Gandin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dialogia: O currículo pode ser uma forma de reprodução de dicotomias e hierarquias sociais e, na perspectiva de Bernstein, de domesticação das consciências. As concepções de espaço e tempo e sua respectiva organização nos currículos escolares contribuem para moldar as consciências dos educandos e determinar seus comportamentos. Por outro lado, os rituais e critérios de avaliação implicam valores, culturas, lógicas e hierarquias que selecionam conhecimentos e classificam os estudantes. Na construção do currículo há omissões graves que se situam na contramão de uma escola democrática. Que relações de poder e de dominação subjazem à “fabricação” do currículo?

AH: Acho muito importante vocês terem citado Bernstein, pois foi um dos mais importantes sociólogos da educação, do porte de Bourdieu, mas pouco conhecido entre os pesquisadores brasileiros. Mais recentemente, embora tenha havido uma maior divulgação e utilização de seu acervo teórico em estudos da área, mesmo assim vejo que houve uma apropriação parcial da sua vasta teorização sociológica. Hoje, em tempos de consolidação das políticas de avaliação e de testes padronizados para medir qualidade em educação, é crucial retomar alguns clássicos para repor questionamentos a políticas que são dadas como inquestionáveis, principalmente pelos formuladores de políticas educacionais. Por isso, falo em tempos de consolidação das políticas de avaliação, pois ninguém avalia o avaliador.¹

Em um contexto de relações sociais em que há uma compressão cada vez mais intensa do espaço e do tempo, amplia-se a dimensão da classificação e da reprodução das hierarquias sociais. A compressão espaço-tempo no contexto curricular impõe uma intensificação do trabalho de ensinar e aprender, além de delinear um corpo de conteúdos válidos, mensuráveis, avaliáveis por coeficientes e classificáveis. Como mencionado na pergunta, esses rituais e critérios implicam em definições de valores, culturas, lógicas e hierarquias, e estas incidem na seleção de conhecimentos e na classificação dos estudantes, a qual, evidentemente, não é simplesmente baseada no mérito, mas numa classificação social. É isso que as reformas educativas dos últimos quarenta anos têm visado. Ao basearem a qualidade da educação básica nos resultados obtidos em exames padronizados, coeficientes e índices, em rituais de avaliação e em critérios de exames de algumas disciplinas, as reformas educativas provocam um empobrecimento curricular, com muitas horas de trabalho dedicadas a disciplinas que fazem parte dos testes.

Com isso, há uma perda irreparável de conteúdos e áreas de estudo tais como: Música, Artes, Humanidades, Dança, Cultura Local, dentre muitos outros aspectos da diversidade cultural e científica.

A fabricação do currículo, por esta lógica, elimina o outro, o diferente, e filtra o conhecimento a ser democratizado, além de ir definindo socialmente qual deve ser o conhecimento oficial.² Nesse processo, consolida-se uma determinada perspectiva de ciência e de cultura, que define o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e como deve ser avaliado. Os embates em torno do currículo são de fato embates por hegemonia. Portanto, a fabricação do currículo é fruto das relações de poder, de dominação e resistência que se estabelecem na arena política e cultural. No momento vivemos uma hegemonia da sociedade de mercado, que tem obtido sucesso na definição das reformas educativas e das políticas curriculares.

Dialogia: Na base de qualquer currículo há uma teoria da identidade.

No entanto, se tivermos em consideração a multiplicidade étnica e cultural existente no Brasil, os currículos submetem essa diversidade a uma identidade de caráter monocultural. Está de acordo com essa afirmação? Como vê, na construção de um novo currículo, o debate e as práticas de inclusão da diversidade cultural e a participação dessa diversidade na sua construção?

AH: Eu diria que na base de qualquer currículo há uma teoria da identidade e pode haver teorias de identidades, pois no contexto de diversidade não se poderia falar em uma identidade, mas em identidades.

De todo modo, penso que a pergunta é muito oportuna. Já se inicia um debate a partir de uma proposta que vai sendo construída no MEC para constituir uma base comum nacional de currículo. Esse foi um debate muito importante para a constituição mais recente do campo do currículo no Brasil – refiro-me ao período do final dos anos 80/início dos anos 90 para cá. O debate em torno de um currículo nacional foi central em todos os espaços importantes que constituíram o campo do currículo no país e recebeu forte influência de autores como Apple, Young, McLaren, e de muitos autores que estiveram debatendo as reformas neoconservadoras e neoliberais em seus países, como Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu no Brasil, dentre outros. O ressurgimento desse debate, que parecia

adormecido, surpreende a todos nós, em particular a ANPEd e o seu GT-Currículo, que está atento e preocupado com os rumos que esta discussão possa tomar.

Já tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais³, que de alguma forma ainda estão aí, e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Será que é mesmo necessária mais uma definição curricular nacional? Os problemas da Educação Básica no Brasil não serão resolvidos por esse caminho, assim como nos países onde a situação é melhor não depende ou dependeu desse tipo de definição.

Esse tipo de padronização só é necessária para uma homogeneização cultural, o que significa fazer escolhas de inclusão e exclusão, afirmar identidades e excluir outras, dar voz a alguns e calar muitos. A uniformização de conteúdos serve muito bem para as políticas de avaliação em larga escala que necessitam de uma padronização para suas comparações e medições. É uma forma de submeter as diversidades a uma identidade monocultural. Um dos argumentos utilizados é que não é um currículo nacional, mas tão somente uma base nacional, uma orientação etc. Se é isso, para que gastar tempo, dinheiro e energia nisso? Por que não focar em outras urgências da escola.

Vou dar um exemplo próximo a mim, de uma turma especial de Veterinária oferecida em convênio com o Incra e o MST. As disciplinas são as mesmas, os professores são os mesmos, as mesmas aulas. Enquanto a turma regular tende a ter um número de concluintes entre 30 e 40%, nada distante da média nacional de concluintes nas universidades, essa turma especial, cujos alunos são oriundos de assentamentos ou comunidades rurais, tende a ter algo em torno de 80% de concluintes. O que muda? O currículo prescrito? O currículo manifesto? Não. O que muda é o currículo em ação em sentido amplo, pois a turma especial tem acompanhamento de uma equipe pedagógica, trabalha e estuda em grupo, com ajuda mútua, dentre outros fatores.

O currículo monocultural precisa de uma proposta pedagógica que o desmonte, caso contrário, em vez de promover justiça social com inclusão, pode provocar injustiça curricular. Se nós “soltássemos” os estudantes provenientes do campo no curso tradicional sem acompanhamento algum, o fracasso seria inevitável. O que, afinal, explica o sucesso que estão obtendo na experiência relatada? É difícil uma resposta única. Há toda uma proposta de dialogar, mesmo que fora da sala de aula, com as diferentes culturas, com complementações pedagógicas; há um diferenciado compromisso social desses estudantes com o curso, com a oportunidade que estão tendo. Considero que esse é um resultado surpreendente.

O que quero afirmar é que se trata de promover a justiça curricular, a que inclui a cultura dos menos favorecidos, das diferentes etnias, da periferia, do campo; que dialogue com múltiplas e diversas identidades de gênero, raça, gerações, nacionalidades, identidades regionais e assim por diante.

Dialogia: Depois da aprovação da LDB, ocorreram profundas transformações na realidade educacional e social brasileira: democratização do acesso à educação, o que possibilitou a participação de públicos outrora excluídos da escola; um modelo de formação de professores que gerou outra consciência profissional e de identidade docente; novas relações pedagógicas que contribuíram para novas formas de ensino e aprendizagem. Por sua vez, os currículos não se ajustaram às transformações ocorridas. Considera que a participação de alunos e professores, como atores e agentes, na construção do currículo escolar poderá ser uma contribuição importante para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública?

AH: O foco da questão é muito importante. Stephen Ball, em vários textos⁴, ressalta que não há garantia alguma de que as políticas se realizem como foram preconizadas pelo Estado ou seus formuladores. Ao contrário, baseando-se em Bernstein, afirma Ball que as políticas são recontextualizadas pelos atores que a colocam em ação, são imanentes, são produzidas e reproduzidas nas relações que as constituem. Para melhor compreender esse processo o autor propõe o que chama de Ciclo de Políticas e constrói diferentes contextos em que operam as políticas – contexto de influência, contexto de produção dos textos e contexto da prática⁵. Esses contextos não deixam de ser níveis recontextualizadores, não hierarquizados, que devem ser operados de forma “aninhada”, para usar uma expressão própria do autor. Na medida em que as políticas vão sendo produzidas em diferentes contextos os atores “atuam”, reconfigurando-as e conferindo outros sentidos a elas. No nível da escola, em um dos possíveis contextos da prática, Ball tem explorado a tese de que as “escolas fazem políticas”, no sentido dessa recontextualização e reinterpretação prática do currículo e das políticas.

Nessa esteira, quem pode mudar a escola são todos aqueles envolvidos nas práticas sociais que produzem a escola. Daí a importância da participação de estudantes e docentes nas mudanças. No exemplo do curso de Veterinária, as ações e o papel

protagonista estão mais diretamente ligados ao grupo de estudantes e ao pequeno grupo de apoio pedagógico. Aqui é necessário estabelecer uma diferença entre currículo prescrito – aquele que foi delineado previamente, fruto já de embates políticos que o conformaram, e que aparece como pronto para os atores sociais; currículo manifesto – aquele que se apresenta como currículo postado no dia a dia, que está na fala expressa dos docentes, nos livros e nos materiais; e currículo em ação – aquele que efetivamente é posto em prática e que envolve não somente as práticas formais, mas tudo o que opera na construção do currículo. No exemplo que utilizei, do curso de Veterinária, pode-se ver que o currículo formal – prescrito e manifesto – é algo relativo, pois a construção curricular efetiva dá-se na construção social do currículo

Esse argumento é, ao mesmo tempo, bom e perigoso. É um bom argumento porque sabemos que a construção curricular mais efetiva é aquela que resulta da construção social do currículo, das práticas sociais e pedagógicas, o que nos permite vislumbrar um campo de ação criativo e produtivo para a mudança. É um argumento perigoso se for utilizado para justificar que não há problema algum em se estabelecer, por exemplo, um currículo nacional, pois, afinal, o currículo prescrito é relativo e não determina o que acontece na sala de aula. Ocorre que esse é um falso argumento se for tomado isoladamente do conjunto do problema. Sabemos que o currículo oficial vai determinar muito do que acontece nas salas de aulas e na produção dos materiais didáticos e que acaba por circunscrever e limitar muitas práticas. Portanto, é um processo muito dinâmico e não pode ser analisado fora dos contextos de sua produção.

Dialogia: De uma maneira geral, os currículos são organizados de uma forma disciplinar e fragmentária. No entanto, a sociedade atual é definida como uma sociedade do conhecimento e uma sociedade em rede. Nesse sentido, mais do que transmitir conteúdos, é necessário que os estudantes aprendam a pensar e a problematizar. Como vê uma organização curricular que possa contribuir para a construção desses aprendizados?

AH: Como tenho argumentado nas questões anteriores, um currículo em si não existe, é uma abstração. Currículo é uma construção social, uma construção dos atores sociais em ação, mediados pelos artefatos culturais que também operam

e ajudam a defini-lo: livros, mídias, cultura local etc. Nesse sentido, o próprio currículo não deixa de ser um artefato cultural.

Eu vejo que a estrutura disciplinar não atende às necessidades dessa nova sociedade do conhecimento e tampouco aos interesses dos estudantes. Penso que podemos andar para um sentido menos disciplinar que incorpore outros conhecimentos e práticas sociais presentes no cotidiano como redes sociais, arte, cultura, trabalho, entre outros aspectos importantes dos grupos sociais. Acho muito complicado encontrar propostas definidas, que tendem a ser transcendentais. Prefiro pensar em alternativas mais imanentes, produzidas nas relações sociais – macro e micro. A proposta que está sendo discutida para o Ensino Médio, por exemplo, é interessante pelo fato de tentar trabalhar para além das disciplinas, mas corre o risco de um empobrecimento curricular se ficar muito restrita às áreas do ENEM e, neste caso, poderia estar tão somente a serviço das políticas de avaliação. Considero que as condições de produção do currículo é que devem ser levadas em conta para uma reorganização curricular. Quais são os artefatos culturais, normas, conteúdos, sistemas de avaliação e atores que estão operando no contexto? Todos esses fatores são cruciais para a realização de um currículo mais ou menos alienígena, que prepare para um mundo do trabalho que tende para a hegemonia do trabalho imaterial, de uma sociedade globalizada com hegemonia capitalista e ocidental, que deve dialogar com as culturas locais, além de outros aspectos.

Dialogia: A sociedade contemporânea brasileira, acompanhando os ritmos da globalização, está impregnada de uma multiplicidade de diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe, grupo social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião. Como essas dinâmicas têm contaminado o currículo escolar? Como atender, do ponto de vista curricular, a essa diversidade cultural e epistemológica? Finalmente, como articular currículo, multiculturalismo e interculturalismo (e até mesmo transculturalismo) e que estratégias pedagógicas podem dar conta de todas essas transformações?

AH: Boaventura Santos, citando as políticas de distribuição de Nancy Fraser – renda, aspectos sociais – e as políticas de reconhecimento – identidades de gênero, raça, culturas etc. –, afirma que as primeiras foram conquistadas por muitos países

socialistas/social-democratas, e mesmo naqueles de capitalismo desenvolvido, mas as políticas de reconhecimento ainda enfrentam acirradas disputas.

Em sociedades como a brasileira, esses desafios – tanto de distribuição quanto de reconhecimento – devem ser realizados e não podem mais ser tratados separadamente. A política de cota para o ensino superior é um bom exemplo de como políticas podem ser conquistadas e, de alguma forma, problematizadas conjuntamente. As vagas para as universidades públicas federais resguardam 50%, no mínimo, para estudantes provenientes do ensino público, e todas as vagas devem respeitar a lei de cotas, de modo que o critério de renda e etnia entra fortemente no processo seletivo e tenta recuperar uma dívida histórica para com determinados grupos sociais e culturais. Políticas desse tipo são muito mais tímidas na educação básica.

Contudo, no âmbito do currículo, em ambos os níveis de ensino, ainda não se pode notar um efeito significativo dessas iniciativas. Trata-se de justiça curricular. Todos esses temas da diversidade social, de gênero, étnica, de sexualidade, religiosa e cultural estão na ordem do dia. A todo o momento esses temas aparecem de uma ou outra forma e são discutidos de modo cada vez mais profundo; todavia, ainda muito fragmentada. Há um avanço no nome social, por exemplo, nas políticas de cotas, mas no currículo o avanço é muito pontual, por exemplo, a exigência de temas como educação ambiental, direitos humanos, afrodescendência, Libras. O currículo como um todo não absorve esses temas como sua parte integrante. É uma área em disputa. São muito recorrentes e crescentes práticas e atos discriminatórios, racistas, sexistas, preconceituosos e violentos, para os quais geralmente a sociedade tem sido impotente até mesmo para reprimir. A articulação de um currículo mais multicultural é diretamente proporcional à nossa capacidade de incluir essas temáticas nas estratégias pedagógicas e favorecer a justiça curricular, favorecer um currículo enriquecido com a diversidade cultural e com a qualidade de uma educação mais igualitária e equitativa.

Para isso, como disse, não há receitas. Uma educação mais multicultural, intercultural, será o que conseguirmos fazer dela nas nossas práticas sociais. Esse é um processo mais imanente do que transcendente.

Dialogia: Considerando que o curso de Pedagogia propõe uma formação para os campos da docência, da gestão e da pesquisa, como analisa as diretrizes curriculares nacionais de formação desse profissional

para a escola básica? E no caso da formação de licenciados para a docência nos diversos campos do saber, como vê o debate e a prática curricular?

AH: Penso que as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para a Pedagogia e para as Licenciaturas resultaram de um viés pragmatista. Com o suposto objetivo de atender uma demanda da área de articular teoria e prática e a fim de superar o modelo três mais um, modelo de formação teórica apartada da prática, as diretrizes acentuam o tempo das práticas exacerbando o modelo, com um certo desprezo à formação teórica, que foi bastante reduzida. A formação docente não precisa de menos teoria, precisa de mais teoria, obviamente articulada com a prática. A avaliação de vários estudos é de que a formação a partir desse modelo tem resultado em uma formação direcionada ao que fazer prático/técnico, pragmático.

Novas discussões estão sendo feitas no CNE e vão orientar novas políticas de formação de professores para a Educação Básica no próximo período. Ainda não foram discutidas, mas é esperado por todos, pesquisadores e associações, que sejam bem discutidas. As indicações são de que a política nessa área será muito conectada com a discussão de uma Base Comum Nacional do Currículo para a Educação Básica. Tudo indica que as políticas de formação inicial e continuada serão cada vez mais focadas no atendimento aos requisitos de um currículo nacional, ou base comum nacional, como vem sendo denominado. Claro que é desejável que a formação seja direcionada ao ensino da educação básica, porém, a preparação docente deve ser pensada de forma mais ampla, crítica e mediata. A preparação focada em uma determinada realidade – tipo preparação para o mercado – deve ser evitada, pois é necessária uma formação mais abrangente e que prepare para diferentes contextos, que prepare um profissional capaz de se adequar a demandas futuras e desafios sociais imprevisíveis. Nas políticas dos últimos anos essa linha de ação tende a favorecer as áreas de “ensino de” (baseado nas ciências básicas) em detrimento de uma formação pedagógica mais sólida.

A formação docente voltada para atender políticas curriculares performáticas, que se baseiam em políticas de avaliação gerencialistas, que endereçam a formação dos docentes para atender a uma reforma baseada na lógica de mercado é uma formação estreita e preocupante.

Dialogia: Ainda no tocante à formação de professores, existem, por garantias legais, cursos que oferecem licenciatura em matérias específicas para bacharéis, por exemplo, bacharéis em engenharia podem fazer um curso de um ano adquirindo o diploma de licenciado em matemática, dessa forma assegurando seu direito de lecionar para o ensino básico. Como vê tal flexibilização curricular na formação de professores brasileiros hoje?

AH: Em termos globais, tais ideias de flexibilização crescem de forma espetacular e estão assentadas no argumento estreito e conservador de que basta o conhecimento específico para ensinar. De forma ampla, coincide com o argumento que reforça a formação docente baseada no “ensino de”, que dispensa as faculdades de educação da formação e/ou reduz a formação geral a algo insignificante.

É uma perspectiva que tem orientado inúmeras políticas de esvaziamento da área de formação das ciências humanas e reforçado as áreas das ciências duras, e que percorre várias áreas, a exemplo dos projetos de mestrado para “ensino de” incentivados pela CAPES. Na minha universidade foi criado um curso de mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática, com a promessa de bolsas para todos os docentes da rede de ensino que se qualificassem, no entanto, como foi criado fora dessas “redes” incentivadas pela CAPES, até hoje o curso não possui uma bolsa. A mesma lógica está presente no programa Ciências sem Fronteiras, que exclui várias áreas das humanidades e letras.

O discurso de que necessitamos formar engenheiros e outros profissionais nas áreas técnicas é tão míope que não consegue ver que o desinteresse dos jovens pela matemática e outras ciências duras acontece nas séries finais da educação fundamental e não quando vão ingressar na universidade. Este, para mim, é o maior equívoco do programa Ciências sem Fronteiras.

A mesma lógica está presente em todas as áreas que buscam retirar disciplinas educativas dos currículos de formação docente para minimizar o papel das faculdades de educação. O pior é que esse discurso adentra nos próprios cursos das faculdades de educação, como Pedagogia, em que o viés pragmatista das diretrizes curriculares nacionais reforçam a perspectiva do “que fazer” em detrimento dos fundamentos e teorias educacionais, como se pudéssemos prescindir da teoria. Chamo a atenção para o fato de que esse movimento, além de conservador, é global. Em recente artigo publicado no Brasil, Ball e colaboradores apontam essa

crescente política conservadora mundo afora. Uma delas é a que se expressa no programa *Teach for America*⁶, programa de seleção e recrutamento de estudantes recentemente graduados com destaque em qualquer área, para frequentar um processo de formação de aproximadamente cinco semanas e ir desempenhar função docente por 2 anos em áreas de risco para “fazer a diferença”. Atualmente, é um programa que se alastrou mundo afora ora denominado *Teach First*, na Inglaterra e Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, ora denominado *Ensina*, como na Argentina, México e Chile.

Mesmo que se possa admitir que não há possibilidade de um programa desse tipo substituir nosso processo tradicional de formação, a lógica pode imperar. Em um sistema de contratação frágil como o nosso, em que mesmo existindo determinação constitucional de ingresso na carreira docente somente por concurso, pode-se identificar estados em que metade do corpo docente das redes públicas são temporários, o que é preocupante. É evidente que, assim como acontece com outras profissões, há pressão para flexibilização das relações de trabalho docente, o que tem sido apontado por muitas pesquisas como uma forma de precarização e desqualificação profissional. Portanto, eu vejo com muita preocupação os caminhos da formação docente, principalmente em propostas aventureiras.

***Dialogia*: Sabedores das dificuldades que os docentes têm enfrentado para estabelecer um estatuto identitário e uma profissionalização que vai se constituindo no exercício da atividade, quais estratégias e concepções curriculares de formação docente poderiam oferecer subsídios à atuação no ambiente escolar?**

AH: Partindo da resposta à pergunta anterior, eu não vejo outra estratégia e concepção curricular de formação docente que não se baseie naquilo que temos defendido há muito tempo, que é uma formação profissional sólida, tanto no campo dos fundamentos quanto no campo profissionalizante, em nível superior, numa lógica curricular que articule teoria e prática, a fim de superar a dicotomia teoria/prática presente nos modelos 3 + 1 ou nos modelos pragmatistas, que de certa forma inverteram a fórmula para um praticismo exacerbado.

Talvez seja por uma busca desse tipo de proposição que o programa PIBID tem tido uma grande aceitação, por parte de docentes e estudantes, e vem sendo muito bem avaliado pelas escolas envolvidas. No momento, o MEC pretende reforçar esse

programa e buscará articular a formação continuada com a formação inicial, com a base comum nacional do currículo para a Educação Básica. Em princípio, isso não é má idéia, mas pode se restringir a atender às exigências de políticas avaliativas gerencialistas e reduzir os currículos a lógicas restritas de formação. Temos que trabalhar contra a noção de empobrecimento curricular e lutar por uma justiça curricular. É o que defendo.

Dialogia: Na condição de editor da revista *Currículo sem Fronteiras* e ex-coordenador do GT de Currículo da Anped, como tem visto as discussões a respeito do tema? Há avanços na pesquisa acadêmica que estejam repercutindo nas práticas educacionais?

AH: Em termos de debate, acho que está iniciando. Sei que o GT-Currículo da Anped, assim como a ABdC – Associação Brasileira de Currículo, estavam fora desse debate e já se articularam para discutir com o MEC e com outras entidades o tema do currículo nacional e da formação docente. Penso que as reuniões regionais da Anped colocaram o tema em pauta, e muitas estão se realizando no momento. O vídeo, que pode ser visto no *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=geVUxgT8FsQ&list=UU1Z0hrZjfG2ymzUcCGyA12g>>, é um exemplo do debate que ocorre no momento.⁷

Considero que há avanços significativos na pesquisa acadêmica em educação, inclusive no campo curricular. Vejo que muito pouco do que se avança na pesquisa é aproveitado pelos formuladores de políticas, em geral as formulações ou os achados advindos das pesquisas são considerados “pouco aplicáveis” ou “fora da realidade”. Surpreende ver que políticas antes consideradas inaceitáveis entrem na agenda política sem qualquer crítica de muitos setores da academia. O *lobby* do setor privado e governos “populares” não têm conseguido manter experiências educativas que foram referência mundial, tais como escola cidadã, muitas vezes citadas por Michael Apple e outros autores. Há alguns anos tínhamos uma disputa de projetos educativos com forte apelo social e político, eram experiências locais ou estaduais, todavia, com muita abrangência. Tais propostas foram abandonadas ou não foram viáveis em outras escalas de administração. O fato concreto é que não existem mais ou são muito isoladas.

Entendo que o capitalismo impõe uma agenda política educativa, agrupando e articulando forças que subsumem os governos locais; há uma dinâmica econô-

mica e gerencial que adentrou as estruturas de Estado e que endereçam uma determinada lógica de mercado para a reforma educacional contra a qual não temos tido capacidade de articular algo novo.

Notas

- 1 Pude discutir isso com um pouco mais de detalhes em seminário da Fundação Carlos Chagas sobre sistemas de avaliação no Brasil, publicado em HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Necessária Meta-avaliação das Políticas de Avaliação*. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 211-226.
- 2 Ver APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- 3 O documento básico dos parâmetros foi muito bem criticado por professores da Faculdade de Educação da UFRGS, publicado pela CNTE no livro *Escola S.A - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*.
- 4 Ver referências.
- 5 De fato, além desses três, há mais dois contextos: o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Ver Mainardes e Marcondes (2009).
- 6 Thomas Popkewitz analisou essa política de formação docente quando ainda era uma experiência circunscrita aos EUA em seu livro *Lutando em defesa da alma* (2001).
- 7 Na página da Anped há outras entrevistas, incluindo a do atual coordenador do GT-Currículo, professor Roberto Macedo.

Referências

- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Necessária Meta-avaliação das Políticas de Avaliação*. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 2, p. 211-226.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais - questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

_____. *The education debate*. Bristol : The Policy Press, 2008.

_____ et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, mai/ago, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, vol.30, n.106, pp. 303-318, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.