

# CONHECIMENTO, INTERESSE E PODER NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES<sup>1</sup>

---

**Rosanne Evangelista Dias**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil

**Silvia Braña López**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil

## Resumo

Este artigo tem como foco de análise a atuação de sujeitos e grupos que, organizados em comunidades epistêmicas, produzem conhecimento, influenciando e difundindo diagnósticos e soluções das/para as políticas curriculares no Brasil e no mundo. Analisamos o Relatório Delors e outros textos curriculares da Unesco, importante agência multilateral difusora de políticas públicas educacionais. Nesses textos identificamos idéias e conhecimentos sobre política curricular para a formação de professores e a avaliação do ensino. Reconhecemos as agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de idéias e concepções entre diferentes países como parte da rede das comunidades epistêmicas. Defendemos que sujeitos e grupos que ocupam posições nos contextos de influência lideram a produção de discursos sobre a política de formação de professores e de avaliação apropriados pelos governos. Fundamentamos nosso trabalho nos contextos de produção de políticas curriculares desenvolvido por Stephen Ball.

**Palavras-chave:** Avaliação; Comunidade epistêmica; Formação de professores; Política curricular; Unesco.

## Abstract

This article focuses the agents and groups organized in epistemic communities that actuate producing knowledge by influencing and divulgating diagnosis and solutions of/to curriculum policies in Brazil and other nations. We analyze the Unesco Delors' Report and other curricular texts provided by this important multilateral agency and educational public policies diffuser. In these texts, we identify ideas and knowledge about curriculum policies for teacher education and educational assessment programs. We recognize the multilateral funding agencies and the concepts and ideas exchanges across different nations as part of the epistemic communities net. We defend that agents and groups, who stand positions in the context of influence, lead the creation of discourses on teacher education and educational evaluation policies which are taken by the government states. We base our work in the contexts of production of curricular policies developed by Stephen Ball.

**Key-words:** Assessment; Epistemic communities; Teacher education; Curriculum policy; Unesco.

## Introdução

As pesquisas sobre políticas públicas, no âmbito das ciências sociais, têm se dedicado, nos últimos vinte anos, a incluir em suas análises o papel do conhecimento e do interesse nas relações complexas que têm caracterizado, no mundo globalizado, as produções das políticas nos mais variados setores como: saúde, meio ambiente, entre outros (Faria, 2003). Destacam-se nessa vertente os protagonistas, sejam eles sujeitos ou grupos sociais, que participam das ações em prol dessas políticas, com inserções nos âmbitos local/global, no qual são discutidas as respectivas agendas políticas. Dessa vertente de análise, o foco de investigação passa a ser a ação dos especialistas, organizados em uma comunidade epistêmica, e suas relações de conhecimento/poder na produção de políticas.

Consideramos relevante reconhecer a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas no campo da educação. Para tanto, a abordagem sobre o ciclo contínuo de políticas e seus contextos de produção (Ball, 1998; Ball and Bowe, 1998) nos parece fundamental para a inclusão do foco da comunidade epistêmica nas análises sobre políticas curriculares. Incorporamos neste artigo à análise da política curricular elementos que implicam a compreensão de que fazer política deve levar em conta: (a) diferentes níveis de produção; (b) a relação entre sujeitos/grupos sociais, conhecimentos e interesses; e, (c) idéias defendidas como conhecimento especializado e, portanto, intrinsecamente relacionado ao poder de sujeitos e grupos sociais investidos de poder.

A agenda de reformas educacionais construída e difundida nas últimas três décadas em âmbito global, tendo o currículo na centralidade, nos revela uma variedade de sujeitos, grupos sociais e organizações (governamentais/não-governamentais; nacionais/transnacionais, e suas interpenetrações) para quem devemos dirigir nossa análise de modo a compreender, com maior clareza, os diferentes acordos estabelecidos, as formulações propostas e os embates em torno de projetos em disputa na sociedade, nos níveis local, nacional e global. Essas ações dos sujeitos em diferentes posições de poder/saber influenciando, produzindo e difundindo diagnósticos e soluções das/para as políticas curriculares, constituem-se em uma problemática importante para o campo da educação, em particular, da política curricular. Enfatizamos a importância das análises a respeito das comunidades epistêmicas no campo da educação, pois acreditamos, parafraseando Ball (1997), que as políticas curriculares não são desencarnadas e, portanto, os grupos de interesse que nela atuam devem ser foco das investigações para a compreensão da formação do discurso da política e dos diversos processos de legitimação, ou não, que se desenvolvem na produção das políticas.

Neste artigo, destacamos para análise idéias e conhecimentos que vêm sendo produzidos e difundidos acerca da temática da política curricular para a avaliação e a formação de professores, identificando as comunidades epistêmicas presentes nos debates e na produção de textos e discursos que são apropriados nos textos curriculares. Para tanto, selecionamos para análise textos produzidos pela Unesco, importante organização internacional, que tem tido um papel de relevância no campo da educação no cenário global e, no Brasil de um modo especial. Analisamos centralmente o Relatório Delors (2001) e

ainda outros textos do organismo que vêm sendo publicados no Brasil como “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” e “Perfil estatístico da profissão docente”<sup>2</sup>. Destacamos o Relatório Delors por entendê-lo como um texto que projeta princípios para as políticas curriculares e que tem influenciado a produção de políticas em variados países do mundo. Sua produção, resultado de uma construção coletiva, contou com a participação de especialistas do campo educacional de diversas nações num esforço conjunto de elaboração de soluções para as problemáticas educacionais enfrentadas pelos países do terceiro mundo e em desenvolvimento, constituindo-se destacadamente como uma rede de influências em torno da política. Os outros textos, recentemente publicados, revelam o foco da Unesco dirigido às políticas de formação de professores, voltada à idéia do estabelecimento de um perfil profissional.

Ao analisarmos o processo de elaboração do Relatório Delors e seu discurso para a formação de professores e a avaliação, reconhecemos também as agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de idéias e concepções entre diferentes países como parte da rede das comunidades epistêmicas. Consideramos que o processo de circulação de textos entre contextos, os mais diferentes, característico nas ações entre as agências multilaterais, faz-se por recontextualizações que se desenvolvem por hibridismo, resultado do efeito da globalização nas formas econômicas, políticas e culturais (Lingard, 2004). Essas relações cambiantes se realizam em decorrência de acordos entre governos e também pelo fluxo de concepções entre sujeitos e grupos que lideram, a partir de posições ocupadas nos contextos de influência (Ball, 1998; Ball and Bowe, 1998), a produção de discursos sobre as políticas curriculares. Por fim, orientamos nossa análise pelo entendimento de que os textos curriculares não encerram em si mesmos os sentidos, estando abertos, portanto, às interpretações múltiplas, pelas leituras possíveis realizadas pelos diferentes sujeitos em contextos nos quais esses textos circulam (Ball, 1998).

## **Comunidades Epistêmicas nas Políticas Curriculares**

Compreendemos as políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos. Utilizamos, neste artigo, o conceito de reforma entendendo-a como processo para além do espaço de sua produção no campo oficial, buscando compreender o movimento de produção e circulação de textos curriculares e as práticas institucionais em que as reformas se dirigem ou mesmo são produzidas. Empregamos o conceito de reforma como intervenção que mobiliza públicos e investe em relações de poder na definição do espaço público, envolvendo relações sociais que implicam conhecimento e poder nas arenas nas quais ela ocorre (Popkewitz, 1997).

No atual cenário de globalização, temos observado a disseminação de políticas curriculares no Brasil e no mundo, no qual são justificadas as reformas educacionais

produzidas pelo contexto de uma permanente mutação do mundo (Ball, 1998, 2001; Burbules & Torres, 2004; Lingard, 2004). A polissemia de sentidos do conceito de globalização nos alerta a vê-lo como um conceito “contestado”, como já analisado por Ball (1998), e assim, utilizamo-nos dele considerando seus variados níveis de concretização como tecnológico, cultural, político, econômico e social (Jameson, 2001). Apesar de a rede de influências se realizar ultrapassando limites de fronteiras nacionais, identificamos marcas da singularidade produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional e social nas políticas curriculares desenvolvidas globalmente, o que nos remete ao que Burbules e Torres (2004) denominam diferentes condições da globalização.

Trabalhamos neste artigo com a idéia de ciclo de políticas que, para Ball (1998, 2001; Ball and Bowe, 1998), compreende três contextos: 1) contexto de influência, que opera direta e indiretamente no centro produtor de políticas (redes sociais e políticas, comunidades epistêmicas e a circulação internacional de idéias, organizações multilaterais, publicações diversas, consultorias, palestras); 2) contexto de definição e de disseminação de textos das políticas curriculares, centro produtor de definições políticas (instâncias de governo); e 3) contexto da prática, constituído pelas escolas e pelos agentes nela envolvidos. Nesses variados contextos, convivem as esferas governamental e não-governamental, de forma inter-relacionada. Os discursos sobre as concepções e finalidades das políticas curriculares que circulam entre os contextos constroem consensos e dissensos em relação às ações políticas governamentais com vistas à legitimação da idéia de reforma.

Consideramos a complexidade das políticas curriculares e, desse modo, orientamos nossas análises buscando a relação entre macro e micro, global e local, entendendo tais relações como necessárias à compreensão das mediações, traduções e recontextualizações dessas políticas “por culturas, histórias e políticas locais” (Lingard, 2004, p.74). Essa análise relacional torna mais concreta a idéia das políticas curriculares como um contínuo ciclo de políticas. Nesse processo, os textos curriculares se constituem em um híbrido marcado pelas mesclas de diferentes marcas e perspectivas favorecendo a convergência/transferência de políticas e a heterogeneidade das políticas como uma “bricolagem” (Ball, 1998, 2001). O processo de negociação entre os contextos nos quais são produzidas as políticas curriculares caracteriza-se pela complexidade na qual são estabelecidos os acordos, resultado de tensões derivadas das posições diversas dos sujeitos e grupos que lutam por suas posições nas definições políticas.

Ao abordarmos os processos de negociação, entendemos ser necessário considerarmos a discussão sobre o conceito de cultura por defendermos que diferentes perspectivas culturais, com seus sentidos e significados próprios, perpassam esses processos nos quais estão desenvolvidas as produções de políticas curriculares. Dito isto, e a partir da compreensão da cultura como sistemas ou códigos de significados que conferem sentido às nossas ações (Hall, 2005), as práticas sociais se constituem, sobretudo, como práticas de significação e, como tal, estabelecem um dado sistema de ordenação e regulação de nossa forma de agir e, por que não dizer, de formas de ser no mundo (Foucault, 1995). Com isso, as práticas sociais são dotadas de significados, que produzem constrangimentos e

movimentos de produção de sentidos, de identidades sociais e culturais, deslizamentos, portanto, resultantes do dinamismo das interações sociais (Antoniades, 2003).

Ao afirmar que cada sociedade possui seu regime de verdade, Foucault (1990) chama a atenção para a necessária análise da forma como cada sociedade constrói sua “economia política” de verdade e poder. Certos discursos são legitimados, convertidos ao “estatuto de verdade” por intermédio de um processo de naturalização e, dessa forma, instituem seu regime disciplinar de verdade. Ao entendermos as políticas curriculares como produção cultural, não podemos desprezar o papel dos sujeitos no embate sobre “concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (Lopes, 2004, p. 193). Ao incorporar a produção dos sujeitos e dos grupos sociais nas análises sobre as políticas curriculares, ampliamos os espaços de produção e circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e conflito. A partir dessa visão encarnada da política, iniciamos a discussão sobre as comunidades epistêmicas e sua ação nos âmbitos local e global, nas políticas de currículo.

As comunidades epistêmicas se constituem em uma “rede de profissionais com especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevantes associado àquele domínio ou área de conhecimento” (Haas *apud* Faria, 2003, p. 26). Outra característica importante que marca a comunidade epistêmica é a necessidade de ela compartilhar de uma dada “normatividade e princípios, de crenças casuais e noções de validação”, assim como de um “empreendimento político comum” (Antoniades, 2003, p. 24). A equação de Haas espelha como as comunidades epistêmicas constituem uma coalizão de sujeitos que promovem um dado regime de verdade e, conseqüentemente, de poder, legitimando o estreitamento da relação política/conhecimento.

A atuação dessas comunidades epistêmicas tem se intensificado, sobretudo, no campo das políticas públicas nos processos mais complexos no âmbito da agenda internacional. Essas circunstâncias tornam os gestores demandantes de um corpo de especialistas que os auxiliem no processo de tomada de decisão (Antoniades, 2003; Coutinho, 2004). Ball (1998) utiliza o conceito de comunidade epistêmica ao desenvolver a análise do contexto da influência, contexto marcado pelas idéias produzidas e em circulação a respeito da educação e suas políticas, por diferentes sujeitos e grupos sociais. O contexto de influência é marcado pela ação das comunidades epistêmicas, constituídas “através das redes sociais e políticas” (Van der Pijl *apud* Ball, 1998, p.128). Ball exemplifica uma comunidade epistêmica como “laboratórios políticos” que influenciam reformas em diferentes países. Nesse caso, o modo de influenciar seria via organismos internacionais ou mesmo pela disseminação das idéias de teóricos sobre as experiências dos países, com o propósito de apoiá-las e difundi-las, internacionalmente, via publicações, palestras, consultorias, etc. Outro aspecto apontado por Ball, e desenvolvido com mais detalhe em Rizvi (2004), diz respeito ao fluxo de idéias que ocorre na circulação / movimentação de estudantes nos intercâmbios acadêmicos de diferentes naturezas pelo mundo. Ainda como exemplo de comunidade epistêmica, Ball cita os empreendedores de política, canais acadêmicos: revistas, livros, etc. e “performances de acadêmicos nômades e carismáticos” (Ball, 1998,

p.129). Nesse aspecto, as relações transnacionais, tão difundidas nos diferentes níveis da globalização, têm um papel fundamental na produção das políticas curriculares e na ação das comunidades epistêmicas. Para Nunes e Gonçalves (2001), nessas relações há um terreno propício para a construção da “autoridade na validade universal dos conhecimentos e procedimentos das comunidades que transcendem as fronteiras dos Estados nacionais” (p.15), fortalecendo a legitimidade do conhecimento construído em torno de questões dirigidas à determinada política nas diferentes escalas nas quais elas são relacionadas, seja local, nacional ou transnacional. Como exemplo dessas relações, destacamos a atuação de grupos de interesse na produção e disseminação de discursos sobre a política curricular, na já mencionada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e no Banco Mundial – BIRD. Esses organismos, em bloco, se constituem em organizações multilaterais que apresentam forte convergência em seus projetos, influenciando o campo da educação com propostas voltadas para produção de novos princípios educacionais, *pari passu* a adoção de políticas de incentivos a agendas pautadas nestes princípios.

### **Definição de políticas para a formação de professores e a avaliação no Relatório Delors**

Como já dissemos, o Relatório Delors destaca-se entre os textos produzidos em âmbito global com a finalidade de orientar reformas educacionais. Citado na reforma curricular da formação de professores brasileira (Dias, 2002), seu discurso tem por finalidade produzir influências não apenas no âmbito oficial e na produção da legislação como também entre os professores e pesquisadores.

Em seu trabalho sobre o papel das comunidades epistêmicas na saúde pública, Carvalheiro (1999) analisa a importância da ação dos organismos internacionais na produção das políticas e o papel de publicações desses organismos nos quais possa “gravitar” algumas idéias acerca da política. No caso da educação, reconhecemos em nossas análises a teia de influências responsável pela produção do Relatório Delors, também conhecido pelo título: *Educação: um tesouro a descobrir*, documento publicado no Brasil em 2001, apoiado pelo Ministério da Educação – MEC e pela Unesco, também disponível na internet<sup>3</sup>. Ao ser publicado em forma de livro no ano de 2001, o Relatório Delors passou a ter o seu discurso difundido para além do círculo oficial (governos e suas variadas agências), passando a circular mais entre professores, estudantes e pesquisadores, favorecendo a disseminação de seu texto.

O Relatório Delors resultou do trabalho de três anos e meio de uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, oriunda de uma Conferência Geral da Unesco em 1991. Presidida por Jacques Delors e constituída por mais quatorze pessoas de diversos países, o Relatório foi produzido por um grande número de especialistas das mais diversas áreas, países, representantes de instituições e organizações de âmbito internacional

e nacional. A composição da Comissão produziu uma aproximação, via organismos internacionais, entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas distintas, em relação à orientação das reformas praticadas, especialmente por órgãos como a Unesco. Além dos 15 membros da Comissão, atuaram na produção do texto, como conselheiros extraordinários, 14 “eminentes personalidades e de prestigiadas organizações” (Delors, 2001, p. 276) e 4 instituições, além de 128 “pessoas e instituições consultadas” (Delors, 2001, p. 280), indicando ainda contribuições com a participação não-identificada de sujeitos e grupos sociais.

O Relatório Delors foi um dos desdobramentos da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Promovida por organismos internacionais, entre os quais a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o BIRD. Entre os objetivos da Conferência, estavam a discussão e a apresentação de propostas de políticas para o desenvolvimento dos países mais pobres e populosos do mundo para a universalização da educação básica. No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi o documento derivado da Declaração aprovada na Conferência de Jomtien, assumindo, no plano local, a participação de outros sujeitos e grupos sociais da sociedade brasileira e de representantes no país de organismos internacionais, como a Unesco e a Unicef.

Concordamos com Lopes (2006) que não é qualquer grupo ou sujeito que influencia na produção de políticas e que faz parte de uma comunidade epistêmica. Os sujeitos que circulam influenciando a produção de políticas nem sempre têm em comum um escopo ideológico e partidário em comum. Daí, um aparente paradoxo – o de poderem atuar no campo da política partidária em posições antagônicas, como já foi analisado por Carvalheiro (2003). Como já dissemos, a comunidade epistêmica deve compartilhar de interesses e idéias em torno do campo em que atua tendo reconhecimento social na competência sobre uma área específica de conhecimento (Antoniades, 2003), pois fazem do conhecimento um bem fundamental para a produção de políticas (Carvalheiro, 1999).

Defendemos que o Relatório Delors não deve ser analisado abstraído do conjunto de outros textos produzidos pela Unesco em circulação no Brasil, pois acreditamos que a análise dos outros textos contribui para uma melhor compreensão das idéias e dos interesses que influenciam a produção das políticas curriculares. Entre os textos da Unesco que consideramos de importância na análise da formação de professores, apontamos para uma recente publicação, co-produzida por órgãos públicos e privados brasileiros, na qual a organização teve por objetivo principal levantar informações que contribuam com a construção do perfil profissional reconhecendo, contudo, a existência de “consensos e dissensos sobre o professor e a formação” (Unesco, 2004, p.177). Essa publicação indica o Relatório Delors entre os documentos balizadores de ações em direção ao investimento “em um novo perfil do professor” (Unesco, 2004, p. 34).

O Relatório Delors destaca, em relação à formação de professores e ao ensino, modelos de aprendizagem mais flexíveis para a formação para o trabalho, aspecto que merece ser analisado. A defesa desse modelo é justificada pelo que chama de necessidade

de que os sujeitos estejam preparados para a inovação, das pessoas serem capazes de “evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (Delors, 2001, p. 72). Nessa perspectiva, faz-se presente a adoção de modelos curriculares baseados em competências flexíveis e transferíveis na formação inicial e permanente dos trabalhadores, especialmente aos do campo da educação, a partir de “um consenso emergente de produção de uma força de trabalho educada e julgada segundo os padrões internacionais” (Lingard, 2004, p. 62). Nesse aspecto, os organismos internacionais operam importantes influências na instauração dessa cultura da performatividade, segundo Lingard (2004).

O foco no professor, no discurso difundido pela Unesco, faz-nos pensar para além do que seria a formação do professor para os “novos” tempos, como também sobre a responsabilidade atribuída ao docente para as tarefas educativas que estão sendo postas. Esse aspecto pode ser visto quando a Unesco defende o “fator docente” como responsável pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo reconhecendo a concorrência de outros fatores (diversos e complexos), no êxito da aprendizagem (Unesco, 2004). No “fator docente” estão incluídas variáveis que envolvem o desempenho dos professores e diretores das escolas e aspectos que envolvem “condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores” (Unesco, 2004, p. 11). Ao lado do “fator docente”, a entidade difunde como responsável pelo êxito da educação o estabelecimento do perfil profissional docente em um esforço conjunto de outros organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho - OIT e a OCDE. Esses três organismos internacionais realizaram, em cooperação, levantamento em diferentes países na busca de informações para superar o que chamam de lacunas no conhecimento internacional sobre os professores, tendo como objetivo principal proporcionar condições para a realização de avaliação da aprendizagem efetiva dos professores (Siniscalco, 2003).

Outro aspecto presente no Relatório aponta para o aumento de responsabilidades do professor diante das tensões do mundo. No Relatório, é enfatizada a tarefa do professor em transmitir aos alunos o conhecimento de tudo o que a Humanidade já produziu e ainda “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, 2001, p.152), tarefas essas historicamente definidas. Mas uma nova tarefa se coloca: a de esclarecer os alunos quanto às diversas questões sociais que os afligem. Tarefa que não seria nova, se o diagnóstico do Relatório não fosse o de que ao professor deve ser atribuída essa responsabilidade por considerar ineficazes, no cumprimento de tais responsabilidades no mundo atual, as diversas instituições, como a família, as instituições religiosas e poderes públicos (Delors, 2001).

Destacamos também a projeção sobre o trabalho do professor apresentado no Relatório Delors, desde sua carreira até sua prática cotidiana. A carreira passa a ter como base o mérito e a avaliação do professor passa a ser defendida a partir dos resultados de desempenho dos seus alunos, sobre o qual falaremos a seguir. Notamos um forte acento no caráter de performatividade no fazer docente, atribuindo “mais importância aos resultados

da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos” (Delors, 2001, p.160). Sobre o processo de avaliação do professor, esta ênfase se coloca na inspeção que deve “não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação” (Delors, 2001, p.160). Verificamos desse modo uma tentativa de controle sobre a prática e o currículo da formação de professores. O controle da prática docente, definido no Relatório Delors, é o que “alunos e sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar” (Delors, 2001, p.166) dos professores para que possam cumprir “a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades” (Delors, 2001, p.166). Percebemos a marcante presença do componente da responsabilização (*accountability*) como modalidade de legitimação social dos sistemas educacionais e de seus agentes, como um mecanismo privilegiado de objetivação da prática docente (Ball, 2004). Esse modelo produz uma ambivalência entre uma avaliação processual e singular que defendem os documentos e outra padronizada pela lista de competências. No reforço à idéia de que o professor é o grande responsável pelo êxito das reformas, a OIT e a Unesco afirmam o reconhecimento e a correspondência entre a qualidade dos professores e da educação. Isso tem provocado, ao longo do tempo, transformações nas políticas voltadas para os professores, na medida em que a estes se relacionam diretamente o alcance dos resultados de sucesso no campo educacional, cujo aumento de demanda se torna cada vez mais inquestionável (Siniscalco, 2003).

Consideramos ainda que um dos pilares mais difundidos da reforma educacional proposta nesse relatório se pauta na constatação de um necessário e contínuo processo de *aprender a aprender*, agregando ao conceito de educação um caráter contínuo e permanente – a educação ao longo de toda a vida. A educação como um processo interminável de aprendizagem suscita a conseqüente e necessária criação de processos avaliativos que “extraíam”, “concretizem”, “quantifiquem” a certeza do sucesso ou insucesso do processo educacional.

Destacamos duas seções deste documento que tratam da questão da avaliação daquele que se educa. Na seção, intitulada *Reconhecer as competências adquiridas graças a novas formas de certificação* (Delors, 2001, p. 148), que integra o Capítulo 6 – Da Educação Básica à Universidade, o reconhecimento das competências adquiridas em novas modalidades de certificação é defendido a partir de processos nos quais os sujeitos “possam construir, de maneira contínua, as suas próprias qualificações” (Delors, 2001, p.148). Identificamos a defesa da certificação como a via que efetivamente habilitaria o indivíduo ao ingresso no mercado de trabalho qualificado e a uma vida em sociedade bem sucedida. Isso porque, “os jovens não-diplomados, não tendo nenhuma competência reconhecida, não só se acham em situação de insucesso no plano pessoal como estão também em situação de inferioridade prolongada em relação ao mercado de trabalho” (Delors, 2001, p.149). Observamos, pois, a centralidade atribuída às competências adquiridas como ao resultado bem sucedido do processo educacional no indivíduo. O foco da avaliação como ferramenta de aferição das habilidades e do conhecimento do indivíduo é deslocada para uma finalidade utilitarista, funcionalista. Ao conceito de certificação é atribuído tanto um

sentido público, social, de mercado de trabalho, quanto um sentido privado, existencial, referente aos valores que o indivíduo deve imputar a ele mesmo.

O Relatório propõe também a criação de “certificados pessoais de competências” (Delors, 2001, p.149), através dos quais aquele que se educa poderia aferir a própria aprendizagem adquirida em um processo progressivo. A avaliação, neste sentido, é convertida em um processo auto-referencial para o indivíduo que a ela se submete. O indivíduo competente seria aquele que é competente para se auto-diagnosticar, se auto-avaliar, em última instância, se auto-regular.

No esforço de elucidação de seu papel político, o Relatório reserva uma seção intitulada *Avaliação e debate público* (Delors, 2001, p. 170), na qual a recomendação do uso político dos instrumentos e sistemas avaliativos é explicitada. Acentuam-se, assim, o “ranqueamento” e o monitoramento da eficácia educacional, a diagnose das disfunções e a determinação do financiamento externo dos sistemas educacionais do Estado numa esfera mais global; das instituições escolares numa esfera mais local e, por fim, dos atores da cena educacional, a saber, professores e alunos, numa esfera mais profissional e pedagógica, de inserção social e pessoal. No Relatório, algumas dessas diretrizes e intenções são expressas quando afirma que “a avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo” (Delors, 2001, p.170).

Como já mencionamos anteriormente, a marca da responsabilização se apresenta de forma recorrente no Relatório. Com o propósito de “desencadear um dispositivo de avaliação objetivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade” (Delors, 2001, p. 171), propõe a publicidade dos resultados das avaliações parametrizados de forma objetiva. Associa fortemente, dessa forma, o processo de avaliação educacional em múltiplos níveis (institucional, local e nacional) a uma melhoria nas tomadas de decisões coletivas. Destaca-se, ainda, a exacerbação de uma forma de controle externa em relação às instituições e sistemas escolares com a chancela de um sistema democrático de governo e gestão.

Nessa relação de governança, considera-se a possibilidade de intervenção institucional da opinião pública; esta formada tomando por base critérios objetivos de avaliação definidos por certas entidades (UNESCO, MEC, Conselhos Estaduais de Educação, para citar alguns) e não, outras. Cabe, em certo sentido, problematizarmos a escolha de tais critérios como definidores daquilo que deve ser avaliado, bem como ordenadores das finalidades desses resultados avaliativos.

## **Conclusões**

Defendemos ao longo deste trabalho a emergência do foco de análise das comunidades epistêmicas nos estudos sobre política curricular, considerando o currículo elemento da política pública. Não podemos excluir no exame sobre a política curricular análises sobre os

sujeitos e grupos sociais que participam, em diferentes níveis e graus, da elaboração e disseminação de idéias a respeito do currículo escolar. Entender os valores e interesses aos quais tais sujeitos e grupos estão associados permite-nos a maior compreensão sobre as redes de poder a que estão vinculados e também as variadas redes de influência nas quais os discursos vão circular. Acrescentamos a isso a relevância no aprofundamento das análises da influência dessas comunidades na produção de políticas especificamente no campo educacional, tendo em vista que nesse campo, essas comunidades ainda se apresentam de maneira bastante difusa, com a interlocução de outras áreas de conhecimento (p. ex., ciência política, economia, entre outras) e atuação na sociedade (p. ex., representantes de Estado, empresariado, associação de escolas e de responsáveis). Compreendemos que os sujeitos que participam dessas comunidades se constituem como porta-vozes de esforços pela hegemonia de certo ideário educacional, não somente em termos de sua concepção, mas também em suas finalidades, que não podemos deixar de ressaltar, não se circunscrevem estritamente ao campo educacional.

Ao destacarmos o Relatório Delors para analisar as influências produzidas pela comunidade epistêmica internacional na produção de políticas curriculares para a formação de professores e para a avaliação, podemos verificar o quanto a rede de influências é ampla e articulada com muitos outros organismos internacionais. A inserção intensa de diferentes países sob a égide das relações globais, nas últimas décadas, aponta para a tendência de expansão dessa rede de influências. O discurso produzido pela comunidade epistêmica internacional nos textos analisados sobre a política curricular da formação docente e avaliação nos mostra o aumento da ação de variados agentes na formulação dessa política. Muitos deles não estão necessariamente dedicados aos estudos na área, mas revelam interesses para encontrar soluções para os problemas que estão sendo apontados na educação básica que vêm sendo associados ao desempenho do professor, como indicado na idéia do “fator docente”, entre outros.

O conjunto de textos produzidos pela Unesco, ou mesmo promovidos pelo organismo, dá conta do grande investimento que a entidade faz em torno da produção de políticas públicas, indicando-nos ter ela uma destacada importância na área de educação. Também sua atuação no Brasil, com a legitimidade alcançada entre diversos setores sociais, dá à Unesco o tom de credibilidade que acentua sua influência nas políticas públicas de educação retratada, muitas vezes, por lideranças brasileiras que afirmam sua importância como catalisadora e difusora de políticas, contribuindo, desse modo, na disseminação das idéias que defende.

Devemos ainda lembrar que, por se constituírem em redes alternativas de influência na produção de políticas, os organismos internacionais não devem ser tratados desconsiderando os interesses de diversos Estados na busca de orientações deles advindas. Essa relação deve ser vista e analisada considerando a série de interconexões presentes, de sujeitos e grupos sociais de vários países, inclusive do Brasil, que participam, direta ou indiretamente, na formulação de idéias e na atuação interessada pela tomada de decisões em determinada direção.

Embora tenhamos nos debruçado mais sobre a ação das comunidades epistêmicas no

âmbito internacional, não nos furtamos em citar o papel delas no âmbito nacional quando da formulação de competências por especialistas, administradores escolares, técnicos do governo, apenas para citar um exemplo em ações ainda recentes no cenário nacional, como na ação em comissões de especialistas no âmbito do governo ou mesmo na esfera do legislativo.

Indicamos, por fim, que o efeito das comunidades epistêmicas na produção de políticas curriculares ainda deve ser melhor analisado para a compreensão dos textos que têm sido adotados nas reformas produzidas nas últimas décadas. Não apenas porque ainda sejam pouco exploradas no campo da educação, mas, sobretudo, por ser de fundamental importância analisarmos que, nas ações legislativas que definem determinada reforma curricular, circulam grupos de interesse em diferentes âmbitos de atuação. Analisar os interesses e idéias dos sujeitos e grupos sociais permite-nos compreender os embates e disputas de projetos políticos curriculares e as decisões e ações que vêm sendo praticadas na produção dessas políticas. A capacidade que essas comunidades epistêmicas possuem de imprimir discursos e visões de mundo particulares aos grupos de interesse nas políticas devem ser aprofundadas no campo da educação, na medida em que suas ações têm sido ampliadas na produção de políticas curriculares. Não só porque espelham a legitimidade que tais esferas adquiriram como representação mundial dos valores e do conhecimento humano em sua mais consolidada expressão, mas também em virtude dos meios para a operacionalização e sustentabilidade de diretrizes capazes de orientar governos em suas políticas locais.

### Notas

<sup>1</sup> Este trabalho é derivado da pesquisa “A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares”, coordenada pela Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes e integra o trabalho do grupo de pesquisa *Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura*, da UERJ ([www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br)), e conta com o auxílio financeiro do CNPq, do Programa Prociência UERJ/FAPERJ e do Programa PAEP/FAPERJ. Integram também esse grupo, além das autoras e da coordenadora, os seguintes membros: Ana Oliveira, Déborah Lessa, Denys Brasil Rodrigues da Silva, Josefina Carmen Diaz de Mello, Rozana Gomes de Abreu e Shelley de Souza.

<sup>2</sup> As duas publicações da Unesco foram feitas em co-parceria com a Editora Moderna. A primeira ainda contou com o apoio do MEC e do INEP, além da atuação do Instituto Paulo Montenegro - o Ibope. Na segunda publicação, a Unesco contou com o apoio da Organização Internacional do Trabalho - OIT.

<sup>3</sup> O sítio no qual é possível ter acesso ao documento citado, além de outros, é o seguinte:  
[http://www.unesco.org.br/publicacoes/edicoesnacionais/ededuca/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/publicacoes/edicoesnacionais/ededuca/mostra_documento)

### Referências

- ANTONIADES, Andreas. (2003) Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global society*, vol. 17, n. 1, p. 21-38.
- BALL, Stephen. (1997) Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British educational research journal*. Vol. 23, n. 3, p. 257-274.

- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. (1998) In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137.
- BALL, Stephen. (2001) Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: set. 2003, às 22h20min.
- BALL, Stephen. (2004) Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. Acessível no [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- BALL, Stephen and BOWE, Richard. (1998) El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, vol. 1, nº 2, p.105-131, abril.
- BERNSTEIN, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. (2004) Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.11-26.
- CARVALHEIRO, J. R. (1999) Os desafios para a saúde. *Estudos Avançados*. 13 (35), p. 7-20.
- CARVALHEIRO, J. R. (2003) A saúde na metrópole. *Estudos Avançados*. 17 (48), p. 203-208.
- COUTINHO, K. R. M. (2004) A influência da comunidade científica na relação entre atores envolvidos no projeto Mamirauá. Brasília, nº 008, junho. Acessado em 26 de set de 2005, às 21h10min, em: [www.avocato.com.br/ed008.2004.lcn0001.htm](http://www.avocato.com.br/ed008.2004.lcn0001.htm)
- DELORS, Jacques (org.) (2001) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.
- DIAS, Rosanne Evangelista. (2002) *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FARIA, Carlos Alberto Pimenta de. (2003) Idéias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira das Ciências Sociais*, vol.18, nº 51, p. 21-29, fev. Acessível no [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- FOUCAULT, Michel. (1989) Verdade e Poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-14.
- FOUCAULT, Michel. (1995) O Sujeito e o Poder. In: Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249.
- HALL, Stuart. *A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo* [online] Disponível na internet em [http://www.educacaonline.pro.br/art\\_a\\_centralidade\\_da\\_cultura.asp](http://www.educacaonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp). Acessado em 22/08/2005 14:00h.
- JAMESON, Fredric. (2001) Globalização e estratégia política. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.17-41. [Tradução de Maria Elisa Cevasco, Marcos César de Paula Soares]
- LINGARD, Bob. (2004) É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C. e TORRES, C. A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-76.
- LOPES, Alice Casimiro. (2004) Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.) *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília, MEC .
- LOPES, Alice Casimiro. (2006) Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. (Série cultura, memória e currículo; v.7). São Paulo: Cortez, p. 126-158.

- NUNES, João Arriscado e GONÇALVES, Maria Eduarda. (2001) Introdução. In: NUNES, João Arriscado e GONÇALVES, Maria Eduarda (org.) *Enteados de Galileu? A Semiperiferia no Sistema Mundial da Ciência*. Porto: Edições Afrontamento, p.13-31.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997) *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. [tradução Beatriz Affonso Neves]
- RIZVI, Fazal. (2004) A educação internacional e a produção da imaginação global. In: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.139-151.
- SINISCALCO, Maria Teresa. (2003) *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna.
- UNESCO. (2004) *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna.

### ***Correspondência***

**Rosanne Evangelista Dias**, Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.  
E-mail: [rosanne@ufrj.br](mailto:rosanne@ufrj.br)

**Silvia Braña López**, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.  
E-mail: [sbrana@openlink.com.br](mailto:sbrana@openlink.com.br)

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---