



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Macedo, Elizabeth
Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24,
2016, pp. 1-23
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450051>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Dossier
Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en
América Latina

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 26

29 de Febrero de 2016

ISSN 1068-2341

Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares

Elizabeth Macedo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citación: Macedo, E. (2016). Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2075> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.

Resumo: O texto é construído em torno de dois desejos que me aproximaram ao longo dos anos da obra de Stephen Ball — de entender a política como significação parcial em formações históricas e culturais específicas e de conceber os agentes políticos para além da determinação estrutural. A partir do diálogo entre a noção de rede das obras mais recentes de Ball e a teoria do discurso como formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, argumento em favor de uma análise topológica da política. Defendo-a como forma de melhor compreender tanto as conexões entre os nominados “contextos de política” quanto as relações entre a estrutura social [topológica] e os agentes políticos. Ainda que meu foco aqui sejam os diálogos teóricos com os quais venho operando, utilizo fragmentos de minhas pesquisas sobre a centralização curricular nas recentes políticas no Brasil como indícios que me ajudam a produzir meu argumento.

Palavras-chave: política de currículo; agência; centralização curricular

In favor of a topological reading of curriculum policies

Abstract: This paper is constructed around two desires that, over the years, have approached me to the work of Stephen Ball - to understand politics as signification in specific historical and cultural contexts, and to conceptualize political agency beyond structural determination. From the dialogue between the notion of network in Ball's latest works and the discourse theory as formulated by Ernest Laclau and Chantal Mouffe, I argue in favor of a topological analysis of politics. I defend it as a way to better understand both the connections between the "political contexts" and the relationship between social [topological] structure and political agency. Although my focus here is the theoretical dialogues with which I have been working, I use fragments of my research on analyzing curriculum control in recent policies in Brazil as evidences to help me produce my argument.

Key words: curriculum policy; agency; curriculum control

Por una lectura topológica de las políticas curriculares

Resumen: El texto se basa en dos deseos que me acercaron, a lo largo de los años, a la obra de Stephen Ball - comprender la política como significación en formaciones históricas y culturales específicas y conceptualizar los agentes políticos más allá de la determinación estructural. A partir del diálogo entre la noción de red de sus últimas obras y la teoría del discurso formulada por Ernest Laclau y Chantal Mouffe, argumento a favor de un análisis topológico de la política. Yo la defiendo como una forma de comprender mejor tanto las conexiones entre los denominados "contextos políticos", como la relación entre la estructura social [topológica] y los sujetos políticos. Aunque mi enfoque aquí sean los diálogos teóricos con los que he estado trabajando, utilizo de fragmentos de mi investigación sobre la centralización curricular en las políticas recientes en Brasil como indicios que me ayudan a argumentarlo.

Palabras clave: política de curriculum; agenciamiento; centralización curricular.

Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares

Minha trajetória no estudo das políticas curriculares é marcada por preocupações que, ao longo dos anos, me aproximaram e me afastaram do trabalho de Stephen Ball. Talvez fosse possível descrevê-las como um desejo de enxergar a diferença num campo marcado, no Brasil, por análises top-down de matriz marxista (Macedo et al, 2006), em geral, deterministas. Deterministas no que tange aos agentes políticos produtores das políticas — estruturalmente localizados — assim como àqueles que ela, inexoravelmente, endereça.

Esse desejo guiou um diálogo que se iniciou pela apropriação da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Ball, Bowe e Gold, 1992) e se estende até sua mais recente trilogia — “Global Education Inc” (Ball, 2012), “How schools do policy” (Ball e Maguire, 2012) e “Foucault, Education and Power” (Ball, 2013) — na qual o autor “redefine a escala das concepções do ciclo de políticas” (Lingard e Sellar, 2013). Com foco ora no contexto de produção do texto político ora no contexto da prática, mas primordialmente na articulação entre eles, os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa que coordeno¹ utilizaram a abordagem do ciclo de políticas como “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (Ball, 1994, p. 26) curriculares no Brasil. Olhados retrospectivamente e em conjunto, esses estudos mostram tanto a potência da abordagem quanto

¹ Contam entre esses estudos: Agostinho, 2007; Barreiros, 2003, 2009; Destro, 2004; Frangella, 2006; Oliveira, 2006; Rocha, 2012.

seus limites na análise da circularidade de sentidos entre os diferentes contextos, assim como na articulação entre estrutura e agência política.

Evitar o privilégio de um determinado contexto e a relação mecânica entre eles foi um desafio constante que enfrentamos com soluções nem sempre satisfatórias. Talvez em função do privilégio do contexto de influência nas análises políticas no Brasil, em muitos casos acabamos por eclipsá-lo, levando a um maior foco na produção de sentidos pelos agentes políticos nos contextos de produção de texto e da prática. Tal dificuldade de lidar com o caráter circular das políticas não nos parece, no entanto, apenas nossa. O próprio Ball, em inúmeras ocasiões (2001, 2003, 2004a, 2004b) destaca o contexto de influência, deixando as recontextualizações nos demais contextos pouco visíveis². Diferentemente de Mainardes e Gandin (2013), não creio que o privilégio de um contexto sobre os demais reflita uma apropriação parcial da obra do autor, mas limitações do próprio modelo que hierarquiza os contextos e não teoriza adequadamente a passagem de um a outro.

A natureza dos contextos no modelo é diversa. Enquanto o contexto de influência é descrito como território originário, os contextos de produção do texto e da prática são marcados pela noção de representação. O contexto de influência, como aquele em que as “políticas normalmente se iniciam, (...) [onde] os discursos políticos são construídos.” (Ball, Bowe e Gold, 1992, p.19), remete imediatamente aos contextos de resultados das políticas sobre questões de “justiça, igualdade e liberdade” (Ball, 1994, p.26) e de estratégias para redução das desigualdades e injustiças por elas produzidas ou mantidas. Já a passagem do contexto de influência para os outros dois é marcada por “recontextualizações políticas” (Ball, Bowe e Gold, 1992, p.19) de algo que emana de um contexto originário. Nesse movimento, a agência política é muito mais facilmente destacada nos contextos que envolvem a recontextualização que, nesse sentido, são tratados como práticas de representação.

A natureza dual dos contextos é reforçada pela definição das políticas como discurso e texto. Segundo o autor (1994), como discurso, as políticas se referem “àquilo que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem, quando, onde e com que autoridade podem falar” (p.22). Como texto, elas são a “representação da política” (p.21), um processo que não é transparente e que envolve negociações e acordos entre posições por vezes contraditórias. Enquanto como discurso, a política constrange, como texto ela se abre para a polifonia, para uma bricolagem que torna a possibilidade de controle difusa. Embora Lingard e Sellar (2013) considerem que se trata de uma leitura “possivelmente inapropriada” (p.269), entendo que, na obra de Ball dos anos 1990, a “política como discurso (...) pode ser vista como determinando estruturalmente ou enquadrando aspectos da política, em contraste com as possibilidades de agência da leitura da política como texto e da mobilização de ‘conhecimentos subjulgados’ na política vivida” (p.269). Nesse sentido, as hegemonias estabelecidas no contexto originário de influência teriam um caráter mais claramente discursivo, enquanto os contextos de representação (de produção do texto e da prática) abririam a possibilidade de escrita de novos textos e, portanto, de agência política.

Os limites com que nos defrontávamos nos levaram a outros diálogos, que seguiram embalados pelos mesmos desejos que me aproximaram do trabalho de Stephen Ball: entender a política como significação³ parcial em formações históricas e culturais específicas e perceber os agentes políticos para além da determinação estrutural. De Homi Bhabha (2003), por exemplo, trouxemos o conceito de hibridismo⁴ para entender a produção de sentidos como processo que

² No Brasil, os estudos de Ball que se valem de aportes estruturais da sociologia para estudar o mercado, a ideologia e a classe social, apontando para a inevitabilidade de ações globais têm sido os de maior destaque (vide, entre outros, Ball e Mainardes, 2011).

³ Sou grata a Arnaldo Antunes pela produção deste termo.

⁴ Ball menciona o conceito de hibridismo, referindo-se a autores pós-coloniais, especialmente Appadurai (2001), mas não o explora.

reitera sentidos partilhados ao mesmo tempo em que os projeta indefinidamente, o que permitiu rever a noção de recontextualização em alguns estudos (Macedo, 2004, 2006; Frangella, 2006, Oliveira, 2006). Da teoria pós-fundacional do discurso, de Ernesto Laclau (com Chantal Mouffe, 2004; Laclau, 2008), noções de representação e hegemonia (Lopes e Macedo, 2011), como forma de refletir sobre como o processo de negociação e hegemonização de posições constitui os sujeitos (Macedo, 2011, 2012). Do próprio Ball, a idéia de rede de políticas (Macedo, 2014), associada ao conceito foucaultiano de governamentabilidade.

Neste texto, pretendo dar conta de alguns desses subsequentes diálogos que fomos travando no grupo de pesquisa, articulando a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe com as noções de redes de políticas e governamentabilidade como vêm sendo utilizadas mais recentemente por Stephen Ball. Defenderei a potência de uma análise topológica da política para melhor compreender tanto as conexões entre os nominados “contextos de política” quanto as relações entre a estrutura social [topológica] e os agentes políticos. Trata-se de um texto eminentemente teórico, mas me permitirei utilizar fragmentos de minhas pesquisas sobre as recentes políticas curriculares no Brasil como indícios que me ajudam a produzir as questões que abordarei. Para tanto, parto de uma breve apresentação dos debates recentes em torno da elaboração de bases nacionais comuns para os currículos no Brasil, o que uso para defender a produtividade de uma abordagem topológica que, nas seções seguintes, passo a desenvolver em diálogo com as referências citadas.

Para Entender as Políticas Curriculares Recentes no Brasil

A busca por uma abordagem topológica que farei ao longo deste texto é motivada pela necessidade de lidar com algumas perplexidades com as quais venho me deparando no trabalho empírico com as recentes políticas educacionais brasileiras que hegemonizam propostas de centralização curricular. Estou entendendo por recentes, movimentos políticos ocorridos depois da promulgação da primeira Constituição Federal pós-ditadura militar, finda em fins dos anos 1970 com reflexos ainda na primeira metade da década seguinte. A partir de 1988, parte do ordenamento jurídico do país passou a ser revisto de acordo com a referida Constituição o que, no âmbito da educação, levou à elaboração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

Tal ordenamento manteve, no âmbito da educação, o princípio federativo, exercido de forma muito peculiar. O sistema brasileiro conta com 3 entes federados — União; estados e distrito federal; e municípios — que, constitucionalmente, devem operar em regime de colaboração, sem que tal regime tenha sido definido. Do ponto de vista educacional, a divisão federativa estabeleceu que os municípios cuidariam da educação fundamental e infantil; os estados seriam responsáveis pelo ensino médio e suplementariam a oferta de ensino fundamental para municípios que não tivessem condições de oferecerem; e a União arcaria, prioritariamente, com os níveis profissional e superior. Na materialização dessa divisão, as exceções são diversas, mas o que torna o sistema mais complexo é o papel central da União tanto no financiamento quanto na definição das regras de atuação dos sistemas estaduais e municipais. Quanto ao financiamento, a função da União seria supletiva, de modo a criar um sistema mais equânime, o que não tem funcionado a pleno vapor em função de entraves no próprio mecanismo tributário do país (Oliveira e Santana, 2010). Interessa-me aqui, no entanto, mais diretamente, a centralização das regras de atuação dos sistemas locais, em especial dos currículos.

Na medida em que os entes federados são responsáveis pelos seus sistemas públicos de ensino, caberia a eles definir seus funcionamentos, seguindo os princípios gerais definidos pela Lei de âmbito nacional. Questões como finalidade da educação, níveis e modalidades de ensino, número total de dias letivos anuais, obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, entre outras são definidas nacionalmente. Quanto aos currículos, a nova legislação manteve a sua elaboração em nível

local, explicitando, no entanto, a necessidade de uma base comum nacional. Além de definir tal base como necessária, estabeleceu que seu formulador seria o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão previsto no artigo 9 da referida Lei como parte da estrutura educacional “com funções normativas e de supervisão e atividade permanente” (Brasil, 1996).

O debate político recente no que se refere ao currículo tem girado em torno dos sentidos atribuídos à base comum nacional. Já em 1997, o Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (social democracia) iniciou a produção de um guia curricular, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encaminhado ao CNE com a solicitação de que constituísse a tal base. Tratava-se de uma proposta de currículo nacional, em vários volumes, um para cada disciplina, contando ainda com a proposta de temáticas transversais (MEC, 1997, 1998, 2000). Importante salientar que, nos termos de Ball (1994), o avanço neoliberal no mundo funcionava como o contexto de influência dessa proposta. Os PCN surgiam articulados ao movimento internacional por currículos nacionais que garimpava na Europa (Rizvi e Lingard, 2010; Ball, 1990) com desdobramentos também nos EUA (Apple, 1993), com pressões sobre os países periféricos da América Latina e África. Os documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a América Latina eram claros no sentido de maior centralização curricular, assim como propunham avaliações centralizadas do produto-aluno e controle da formação de professores (BID, 1998; Tommazi, Warde e Haddad, 1996). Para Ball (1998), currículo-avaliação-formação de professores era o tripé, cujo controle propugnava as políticas neoliberais. Ecoando um movimento de resistência da sociedade civil, capitaneado pela academia e pelas organizações de classe, o CNE elaborou suas próprias diretrizes, um documento de poucas páginas bastante genérico, mantendo a autonomia dos sistemas locais sobre os currículos e definindo os PCN como uma proposta dentre outras que poderiam ou não ser assumidas por tais sistemas (Ludke, 1999). Especialmente importante, foi a decisão do CNE de que tais parâmetros não poderiam se constituir em matrizes de referência para as avaliações nacionais. Com isso, muitos municípios e alguns estados — especialmente os mais ricos que também possuem as maiores redes — mantiveram propostas curriculares próprias.

Com a decisão do CNE, o foco das políticas foi deslocado do currículo para avaliação. Passando ao largo da estreita relação entre currículo e avaliação, que exploro em outro lugar (Macedo, 2013a), salto para 2008 quando é criado, no Ministério da Educação, um programa denominado “Currículo em Movimento”, com o objetivo de elaborar tanto uma proposta de atualização das diretrizes curriculares quanto um “documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)”⁵. Ao seu término, em 2010, o programa produziu um conjunto de 5 volumes, denominado “Indagações Curriculares” que viriam a subsidiar as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo CNE (Brasil, 2010, 2012) e a ser citados em diferentes momentos dos debates subsequentes. Diferentemente das diretrizes dos anos 1990, estas são mais detalhadas, legislando sobre currículo e gestão da educação, mas ainda não se constituem em um currículo nacional em uma definição clássica de listagem de objetivos e conteúdos. O programa terminou, no entanto, sem aprovar um “documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo” mais específico, posto que os documentos elaborados com tal finalidade não foram hegemonizados no âmbito do próprio MEC, circulando apenas de forma restrita.

As lutas por tal documento orientador travavam-se também, neste momento, nos debates para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 com vigência de 10 anos. Produzido no âmbito do governo, sua elaboração contou com amplo debate com organismos

⁵ <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>, acessado em 01/09/2015.

da sociedade civil, tanto organizações acadêmicas e de classe quanto instituições privadas e fundações a elas ligadas, o que explorarei brevemente um pouco mais adiante neste texto. No momento, interessa-me destacar a hegemonização, no PNE, da necessidade de bases comuns nacionais para o currículo como estratégia para garantir não só a universalização, mas a qualidade da educação. A partir de então, a corrida para elaboração das tais bases se acelerou e, embora ainda haja disputa pelos seus sentidos, a sua definição como currículo nacional parece prevalente (vide site recentemente lançado pelo MEC).

Assim, 20 anos depois da primeira tentativa de estabelecer um currículo nacional para o Brasil parece que a disputa está chegando a termo. Estados e municípios, cujas propostas estão sendo tratadas como fontes para o novo currículo nacional, uma vez aprovadas as bases curriculares, perderão autonomia e terão que adaptar as suas redes de ensino. Novas experiência curriculares serão (mais ou menos, a depender de seu detalhamento) limitadas pelas bases. Apesar do sistema federativo com competências partilhadas entre os diferentes entes, o processo de centralização curricular em nível nacional parece ter se hegemonizado.

A perplexidade que instaura este texto não é propriamente a da hegemonia do controle curricular em nível nacional, na medida em que este é um movimento que tem prevalecido em nível internacional. O que, a primeira vista, me espanta é que com a transição entre a social democracia e Partido dos Trabalhadores⁶, ocorrida em 2003, o movimento para garantir a centralização tenha se intensificado, seja no que tange ao currículo seja em relação à avaliação. O próprio site sobre as bases comuns nacionais⁷, assinado pelo MEC, explicita essa continuidade seja por uma linha do tempo sem inflexões seja pela seleção dos sujeitos denominados “protagonistas” do movimento. Não parece suficiente ou possível argumentar que se trata de políticas levadas a cabo por um governo neoliberal alinhado com interesses internacionais, como se fazia nos anos 1990. São necessárias ferramentas teórico-metodológicas mais poderosas, que ofereçam mais nuances do que, por exemplo, o modelo algo linear do ciclo de políticas.

Foi essa perplexidade que, inicialmente me levou a buscar uma abordagem topológica da política para dar conta de entender as articulações de forças políticas que se constituíram para defender a centralização curricular e que têm produzido essa sensação de continuidade. Uma abordagem topológica tem a vantagem de lidar com as configurações flexíveis “em que as formas de poder tomam forma” (Collier, 2011, p. 246) e permite entender que a continuidade que me deixou perplexa não implica demandas uniformes. Uma abordagem clássica da política, como por exemplo, a do ciclo de políticas atribui propriedades fixas ao espaço; os contextos se tornam uma espécie de cenário onde as políticas são vividas. Com isso, se perde a complexidade das conectividades, que acabam sendo pensadas como ocorrências mais ou menos duráveis no tempo. Lidar com a política de forma topológica é sair dessa geometria euclidiana e tratar o espaço (e o contexto) como um dos aspectos da relação entre as coisas. Nesse sentido, o espaço é organizado por meio de conectividades complexas de um número infinito de dimensões⁸, ele é produto das relações de força, das articulações entre sujeitos que também se constituem na articulação. Numa perspectiva topológica, a

⁶ Para o leitor estrangeiro à política do Brasil, talvez seja importante destacar que a social democracia e o Partido dos Trabalhadores são hoje as duas principais forças políticas do país, em forte oposição. A social democracia brasileira pode ser caracterizada como um partido de centro e, em algumas áreas, de centro-direita. Implementou, na transição dos anos 1990 para 2000, quando governou, uma forte política de ajuste fiscal e contenção de gastos públicos. O Partido dos Trabalhadores, em contraposição, é um partido de origem popular com perfil mais a esquerda do espectro político. No âmbito das políticas econômicas, sociais e culturais os governos de ambos os partidos têm se diferenciado bastante claramente.

⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, acessado em 01/09/2015.

⁸ Numa representação icônica do conceito, talvez se pudesse usar o cubismo como exemplo. Nele, um espaço multidimensional com várias dimensões espaciais interage na condensação de diferentes momentos de percepção.

ênfase está no entendimento das recombinações entre sentidos fixados (acontecimentos) que são apenas a representação a posteriori da dinâmica de poder. No dizer de Appadurai (2001), os discursos políticos que temos denominado — internacionais, nacionais, de direita, de esquerda — são apenas a fixação de fluxos de sentidos, com sua posterior espacialização em campos diversos. Entender os fluxos a partir das recombinações dos fragmentos fixados é o que tenho buscado fazer e que estou aqui chamando de análise topológica. Espero que tal análise ajude a articular diferentes camadas discursivas numa mesma análise, permitindo acessar uma rede intrincada de produção de sentidos.

Ao iniciar esse exercício de estudar as relações de poder que têm produzido as políticas de centralização curricular que venho estudando, diferentes fluxos foram ganhando destaque, alguns dos quais usarei como exemplo ao longo deste texto. Isso tornou mais aguda minha perplexidade, nome que estou dando ao incômodo de usar uma teoria que não dá conta de produzir um objeto inteligível. Um desses exemplos diz respeito ao protagonismo de instituições privadas na definição das políticas públicas e na defesa das bases comuns nacionais. Esse protagonismo produz, como destaca Ball (2012), novas formas de sociabilidade, que se hibridizam com políticas sociais de espectro de esquerda efetivamente levadas a cabo pelo governo do Partido dos Trabalhadores⁹.

Antes, porém, de abordar um pouco mais tais perplexidades — ou materializações dos fluxos de poder como “acontecimentos” — que aqui destaquei, volto ao foco deste texto. Tomo a seguir os diálogos teóricos que venho travando com a teoria pós-fundacional do discurso (Laclau e Mouffe, 2004) e a abordagem de redes de políticas (Ball, 2012, Ball e Junemann, 2012) no sentido de entender seus potenciais e limites para uma topologização da análise da recente política curricular no Brasil.

Teoria do Discurso e Redes de Políticas: Em Busca de uma Análise Topológica da Política

Parto aqui, como já anunciei, de dois dos mais potentes diálogos teóricos com os quais venho estudando as políticas curriculares recentes no Brasil, não apenas no que tange à centralização curricular, exemplo que uso neste texto. Uma das teorias políticas das quais nos aproximamos ao vivenciar dificuldades de operar com o modelo heurístico do ciclo de políticas foi a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Por um tempo, ela nos foi suficiente, permitindo-nos uma visão topológica da política, ou no dizer de Mouffe (2003), entender o caráter político, eminentemente antagônico, da política. Exploro aqui as dificuldades de analisar a política curricular com a teoria do discurso e minha reaproximação de Stephen Ball no momento em que o autor se volta para as redes de políticas. Meu objetivo é pensar a possibilidade de operar topologicamente a partir dessas duas referências, mesmo reconhecendo seus limites. Embora uma opção mais fácil talvez fosse fazer uso de uma matriz foucaultiana que, segundo Collier (2011), me ofereceria a possibilidade da análise que tenho em mente, quero manter o diálogo com teorias a partir das quais venho construindo minha trajetória de pesquisa e que têm me permitido entender muitos aspectos da política curricular. A teoria do discurso, na acepção que lhe confere Laclau (2008, 2011), apresenta-se como uma teoria da decisão a ser tomada no espaço indecidível da estrutura. Referenciando-se em Derrida, Laclau (2011) busca definir o social como uma estrutura meramente diferencial, descentrada e ilimitada, na qual qualquer sentido seria dependente de uma decisão para a qual não há regras a priori. Ao caracterizar o espaço estrutural como indecidível, o autor, a meu ver, assume uma visão topológica da política que, como discutirei, tem consequências também nas

⁹ Em outro texto (Macedo, no prelo), analiso como o discurso acadêmico tem também participado desta rede e ajudado a suportar a adesão de professores a uma política de centralização que lhes tirará autonomia de trabalho.

relações entre estrutura e agência. Recupera, assim, em bases mais promissoras, a articulação que a definição de política como discurso e como texto buscou dar conta.

Como entender as decisões nessa matriz topológica é o que move a teoria do discurso em sua análise política. Seu foco é, portanto, os momentos em que se busca, sem sucesso total, estancar os fluxos ou controlar o excesso, na suposição de que tais momentos permitam acessar o caráter político — e topológico — do social. Para fazer isso, numa perspectiva não-fundacional, Laclau (2008, 2011) [e Mouffe] produz uma teoria sobre a centração da estrutura topológica como produto de articulações hegemônicas contingentes. Embora sempre diferidas, da ordem do por vir, as hegemonias criam estruturas contingenciais de significação. Assim, a leitura topológica que permite a descrição do social como político (Mouffe, 2003) cede espaço à noção de estrutura (euclidiana) no momento da decisão.

A estruturação da estrutura ocorre quando a lógica diferencial da estrutura topológica é atravessada por uma lógica de equivalência, que colapsa o caráter meramente diferencial do sistema (Laclau, 2008). Nesse momento, como as relações diferenciais entre os significantes não são iguais, um determinado elemento assume posição privilegiada e atua como ponto nodal que centra e fecha a estrutura. Para o autor (Laclau, 2008, 2011), a estrutura deslocada é atravessada pela lógica da equivalência a partir do momento em que uma demanda excede o que pode ser representado dentro da ordem simbólica e funciona como o exterior que a constitui. Trata-se de um limite que é suplementar ao sistema, uma negatividade radical, cujo sentido é dado pela expansão das equivalências que ela mesma propicia. Nas palavras de Mouffe (2003), o exterior constitutivo, que fecha o sistema, é “incomensurável com o interior e, ao mesmo tempo, condição para seu surgimento” (p.29).

A decisão ocorre, portanto, quando a lógica da equivalência se sobrepõe à da diferença e, nesse movimento, a estrutura é fixada, hegemonizando-se um sentido. Esse é o momento em que a crise da estrutura deslocada é solucionada e a dimensão topológica do social é reduzida à estrutura em seu sentido clássico¹⁰. Como, no entanto, a relação entre as lógicas da equivalência e diferença nunca é quebrada, a “solução” hegemônica é contingente e, nessa contingência, estaria a promessa de manutenção da leitura topológica da política. Como destaca Collier (2011), no entanto, “uma multiplicação infinita de formas contingentes” (p.247) pode não ser a solução mais adequada para uma abordagem topológica.

Julgo que as formas de operar a análise de situações políticas concretas explicitam as dificuldades oriundas do deslizamento entre as noções de estrutura com as quais opera a teoria do discurso. A proposta de que as múltiplas hegemonias [como fixações estruturais] sejam contingentes e parciais e possam se sobrepor recriando o efeito topológico não é das mais fáceis de se por em prática. Em Razão Populista, Laclau (2008) destaca que, em situações concretas, os antagonismos e os pontos nodais são plurais e fugazes, criando “camadas” de hegemonia que se interpenetram. Nas análises políticas concretas que o autor empreende na mesma obra, no entanto, são poucas as interpenetrações e, no geral, a relação entre diferentes cadeias de equivalência [e seus respectivos antagonismos] é bastante esquemática.

No caso das políticas curriculares, esse problema pode ser ainda mais agudo, na medida em que as articulações que as constituem são, em geral, hegemonias fracas. Estabelecem-se em torno de significantes nodais flutuantes e antagonismos pouco claros, o que produz o deslizamento das

¹⁰ Em texto publicado em 2000, Laclau a solução da crise do deslocamento da estrutura utilizando-se do conceito psicanalítico de condensação, em que as cadeias associativas se fazem por economia libidinal produzindo pontos nodais por sobredeterminação. Entendo que tal análise aponta para uma hegemonia em que não haveria a redução da estrutura topológica à euclidiana, porém esse caminho é pouco desenvolvido pelo autor em estudos posteriores. Nessa abordagem, por exemplo, a contingência não estaria relacionada à multiplicação temporária de formas.

cadeias de equivalência. Tendo a entender tal deslizamento como explicitação do caráter topológico do social, assim como das relações de hegemonia que nele são produzidas. Nesse sentido, ele marca limites empíricos do uso da teoria do discurso, dificuldade, ademais, reconhecida na literatura (Howarth, Norval e Stavrakakis, 2000).

Na forma como vimos utilizando a teoria do discurso para a análise das políticas curriculares recentes no Brasil, esses limites ficam bastante claras. Ao longo dos últimos 20 anos, um dos significantes nodais que tem justificado as tentativas de centralização curricular é o de *qualidade da educação*. Esta seria uma demanda em torno da qual diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas. Esse foi o significante nodal das políticas social-democratas e, adjetivado de social, se mantém articulando as políticas levadas a cabo na administração do Partido dos Trabalhadores. Apesar de a adjetivação explicitar a existência de duas cadeias de equivalência posicionadas de forma antagônica (Matheus e Lopes, 2014), há demandas de ambas as cadeias sendo partilhadas, o que fica claro no exemplo das bases comuns nacionais. Qualidade, social ou não, tem articulado demandas de *promoção da cidadania, garantia de equidade, domínio de conteúdos universais*, elas mesmas com sentidos flutuantes. Dentro de cada uma das cadeias, ao se tornarem equivalentes, tais demandas sobrepõem um conjunto de estruturas de sentidos que, ademais, interagem entre si de formas nem sempre claramente congruentes. O deslizamento de significantes em várias cadeias e a constituição de múltiplos antagonismos torna o entendimento das articulações hegemônicas com o uso das lógicas de equivalência e diferença difícil. Em muitos casos, isso é feito às custas de uma redução problemática do antagonismo social.

Uma das razões dessa dificuldade está, argumento, na própria teoria, cujo potencial para analisar hegemonias fortes, com exterior constitutivo muito claro, perde-se no caso de hegemonias mais fracas, onde o caráter topológico é mais acentuado. No caso das políticas curriculares, é comum que o discurso curricular se estabilize tendo por exterior constitutivo uma fantasia de crise do sistema educacional, como analiso em outro lugar (Macedo, 2013b). Isso ocorre não apenas no caso que venho usando como exemplo e em geral trata-se de uma descrição da “realidade tal como se apresenta” que se utiliza, sobejamente, de dados estatísticos. Ravitch (2013) destaca que a intervenção americana mais recente no campo do currículo — Common Core — foi justificada por dados estatísticos que, ironicamente, eram os melhores em muitas décadas. Harris-Hart (2010), ao analisar a reforma australiana, também dá conta de que têm sido utilizados “argumentos retóricos para gerar uma percepção de falta de credibilidade e crise” (p.313). No Brasil, a crise do sistema é descrita por falas genéricas, acompanhadas de dados estatísticos que expõem a ineficiência da escola, como, por exemplo, índice de abandono, defasagem série-idade e resultados em avaliações nacionais e internacionais¹¹. Como panaceia para resolver a crise, se propõe, nos três casos, um currículo nacional padronizado, uma “prioridade para um salto qualitativo da educação”¹².

A idéia de que há uma crise no sistema educacional é, sem dúvida, um exterior que antagoniza fortemente as demandas por qualidade — no caso produzida pela centralização curricular. No entanto, seu caráter de antagonista genérico — ninguém a defende, por exemplo, ainda que algumas decisões políticas possam produzi-la — faz com que muitas cadeias de equivalência possam a ela se antagonizar, reforçando os cruzamentos entre cadeias hegemônicas que vim destacando. Assim, tanto em uma cadeia de equivalência as demandas hegemonizadas são

¹¹ Não estou negando que o acúmulo de problemas que os sistemas educacionais enfrentam e aos quais não têm respondido satisfatoriamente, mas destacando o caráter performativo de que o discurso da estatística se reveste (Appadurai, 2001).

¹² Fala do Ministro Renato Janine Ribeiro no site do MEC, acessado em 25 de julho de 2015 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21404:ministro-defende-base-comum-curricular-como-prioridade&catid=211

distintas e não unitárias, condensando e remetendo a outras articulações (Laclau, 2011), como diferentes cadeias são produzidas em relação antagônica à crise. Com isso, diferentes articulações hegemônicas se interpenetram e interferem umas nas outras.

As dificuldades de utilização da teoria do discurso não me levam a abandoná-la em especial pelo potencial de sua descrição do social a partir de um antagonismo constitutivo. Ao contrário, tenho buscado articulá-la com a noção de redes de políticas, um recurso metodológico [e teórico], para produzir uma análise topológica, que recupera os múltiplos fluxos entre os diferentes agentes políticos no momento da decisão (Ball, 2012, Ball & Junemann, 2012). Como defendem Lingard e Sellar (2013), entendo que essa noção parte da aceitação do caráter topológico da análise política e contribui, na obra de Ball, para superar limites do ciclo de políticas, quais sejam, a fixidez das relações e a algo excessiva estruturação.

Ball (2012) define redes como “comunidades políticas” (p.5) descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções. Nelas, é possível perceber como os sujeitos políticos se constituem, também de forma contingencial, pela articulação das diversas demandas, como na teoria do discurso (Laclau, 2008). Utilizando-se do método que Howard denomina etnografia de rede, Ball e Junemann (2012) perscrutam articulações entre “capital financeiro filantrópico, think-tanks, partes dos governos e diversos políticos e atores políticos, ao longo dos partidos, nacionais e internacionais” (p.85). Com isso, propõem uma nova topografia para entender os vínculos entre o que ocorre na Inglaterra e as políticas globais. Nela, os agentes políticos [locais] são constituídos em relação e, nesse processo, produzem, retroativamente, os cenários nos quais se localizam. Cenários esses em que distinções entre local e global ou entre público e privado, como abstrações generalizantes, não fazem sentido. Como na teoria do discurso, esses agentes se constituem a si e à estrutura na qual, contingencialmente, se posicionam.

No estudo Global Network Inc., Ball (2012) mapeia, de forma exaustiva, redes políticas integradas, entre outros, por organizações internacionais, instituições filantrópicas e grandes conglomerados de negócios educacionais, com destaque também para sujeitos individuais que assumem posições chave nas redes. Argumenta que as experiências educacionais nacionais (locais) são manifestações de um movimento global marcado pela celebração de princípios de mercado em resposta à ineficiência do setor público. A passagem abaixo exemplifica a proliferação e a interconectividade global de uma série de demandas, expondo a necessidade de uma abordagem topológica para dar conta da análise das políticas atuais:

na rede, produtos educacionais comerciais on line e serviços são relacionados com escolas de baixo custo para pobres na África e Índia, com o movimento americano em prol das escolas charter, e com as críticas à educação pública dos EUA, com ONGs, com investidores sociais e com ações filantrópicas (Ball, 2012, p.79).

A forma assumida pelas relações que se estabelecem nas redes são diversas, o que leva o autor (2012) a considerar que sua pouca clareza é um limite para a utilização da noção. Defendo que é esse “limite” que torna a noção potente para a análise das políticas contemporâneas, caracterizadas por uma multiplicidade de demandas e agentes políticos que, ao invés de assumirem a forma de equivalência, são topológicas. Sugiro que a noção de rede pode permitir dar conta dos fluxos que constituem toda política e que as abordagens estruturais — e mesmo a teoria do discurso — vem paralisando como estratégia metodológica. Ela viabilizaria uma análise mais topológica das hegemonias, permitindo perceber como elas se constituem na intricada relação, não direcional, mas, principalmente, não previsível entre múltiplos discursos. A fugacidade das articulações e a contingência das hegemonias seria, assim, relida num quadro em que fluxos de poder criam efeitos de verdade, dentre os quais a constituição dos próprios contextos de políticas e de subjetividades.

Redes na Constituição de Hegemonias e Agentes Políticos

Exemplifico, aqui, como venho usando a noção de rede como recurso metodológico para, em articulação com a teoria do discurso e buscando superar algumas das dificuldades em sua utilização, entender a manutenção (ou a hegemonia) de um discurso em defesa da centralização curricular nas recentes políticas no Brasil. Defendo que o recurso à rede tem me permitido ler tal hegemonia, a partir de uma perspectiva topológica, como uma teia de relações que não apenas transcendem este ou aquele projeto de governo, mas que os produzem como efeitos de poder. A noção de redes tem me possibilitado uma análise que supera dicotomias entre esquerda e direita, público e privado, assim como fronteiras nacionais. Ela permite dar conta da intersecção entre inúmeros discursos, dentre os quais os: de organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO — fartamente estudados no que tange às políticas curriculares da América Latina —; de grupos empresariais que produzem novas formas de sociabilidade; pedagógicos que vão da utopia crítica por emancipação, com seus desdobramentos universalizantes, a propostas cognitivas centradas na aprendizagem.

Para entender como uma múltipla rede de discursos vem construindo a hegemonia da ideia de que uma educação de qualidade (social) requer centralização curricular, num momento em que a maioria das políticas públicas no país estaria bem localizada num espectro político de esquerda, faço aqui um mapeamento [limitado] das redes em ação nas políticas que venho enfocando. Inicio pelos agentes políticos que gerem o recente debate, quais sejam os entes federados formalmente responsáveis pela gestão pública da educação: os poderes executivo e legislativo nos níveis federal, estadual e municipal. Assim, os debates têm envolvido, entre outros, representantes desses entes no que tange à educação — Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho de Secretários Estaduais da Educação (CONSED); e a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) — assim como as Câmaras de Deputados e Vereadores e o Senado Federal. Além das demandas dessas instâncias serem distintas, cada uma delas é em si uma comunidade política constituída por diferenças que não se dissolvem pelas equivalências de algumas posições. É, portanto, óbvio, que os sentidos de base curricular comum nacional — e da qualidade que ele promete — são múltiplos e híbridos.

Ao longo dos debates, a ação desses agentes públicos não tem se limitado à elaboração de documentos normativos, ela vem envolvendo estratégias de convencimento da sociedade acerca da vinculação causal entre uma base nacional comum para os currículos e a qualidade da educação. Esse convencimento tem se dado por meio de pesquisas e seminários destinados a públicos específicos — professores, secretários de educação, acadêmicos — e do uso de mídias de grande impacto para a comunidade em geral. As demandas articuladas e os agentes (constituídos ao sustentá-las) envolvidos são diversas, de modo que os sentidos de bases nacionais comuns e de qualidade oscilam. Discursos pedagógicos de matriz crítica — por exemplo, conhecimento poderoso (Young, 2013) —, perspectivas técnico-instrumentais com vistas à definição de padrões de avaliação, pragmatismo, construtivismo são alguns dos discursos mobilizados na formação das redes de sentidos. O que mais tem me chamado a atenção, no entanto, é a participação, nessas redes, de agentes privados e organizações sociais denominadas “movimentos” e a forma como vêm se articulando com os agentes públicos. Eles produzem demandas concretas no jogo por hegemonia, que não podem ser entendidas como demandas antagônicas às demandas públicas. Não quero, com isso, fazer crer que todas as relações estabelecidas nas redes são equitativas em termos de poder de significação, mas destacar que estão sendo produzidas novas formas de socialização de que precisamos dar conta.

Uso aqui, como exemplo, algumas das redes de agentes políticos que têm, na defesa de bases nacionais comuns, atuado na redefinição do papel do Estado na educação. Antes de mapear alguns

dos parceiros dos agentes públicos “responsáveis” pelas políticas, quero destacar que a presença de braços internacionais de instituições de ensino estrangeiras ou mesmo de conglomerados de negócio-educacional é ainda muito modesta, mas vem se intensificando nos últimos anos no Brasil. Lida junto com a reduzida presença da América Latina nos mapas desenhados por Ball (2012), ela funciona como indicador do quanto o continente tem sido pouco convidativo para as redes que o autor denomina fundações 3.0.

Em linhas gerais, como adiantei, o mapa de demandas e agentes políticos que vêm atuando na defesa da necessidade de uma base comum nacional para o currículo envolve fundações e “movimentos” em articulação com os entes públicos. As primeiras participam há muitos anos do sistema educacional, atuando por meio de renúncia fiscal, o que, classicamente, permite a gestão privada de verbas públicas. São extremamente variadas, destacando-se fundações ligadas às maiores instituições financeiras do país — *Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander*; a empresas do setor produtivos — *Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras*; a empresas de comunicação — *Victor Civita e Roberto Marinho*; assim como fundações definidas como familiares — *Lemann*. Especialmente presentes, no segundo grupo, são os movimentos *Todos pela Educação* e *Amigos da Escola*, assim como o *CENPEC*, organização da sociedade civil que conta com vários dos empresários ligados às instituições responsáveis pelas referidas fundações e cuja presidente é uma das herdeiras do *Banco Itaú*. Uma listagem bastante representativa dos parceiros que tem atuado nas políticas de centralização curricular pode ser vista no observatório do PNE, criado para acompanhar a sua implementação:

A iniciativa [do observatório do PNE] é de vinte organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, sob a coordenação do Todos Pela Educação, e que juntas, realizam o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID¹³.

Entre os muitos projetos desenvolvidos por essa rede de fundações e “movimentos”, ganhou destaque recente a educação básica e a defesa de uma base nacional comum para seus currículos. Praticamente qualquer caminho que se tome no interior da rede, levará em algum momento a tal defesa, ainda que os sentidos de base e as justificativas para sua necessidade possam variar. Uma referência importante nessa rede é o movimento *Base Comum Nacional na Educação* (BNCE), criado “em abril de 2013, a partir do seminário internacional Liderando Reformas Educacionais”¹⁴, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela *Fundação Lemann*¹⁵. Outra é ligada ao movimento *Todos pela Educação*, mantido por alguns dos grupos econômicos arrolados — *Instituições Financeiras, Fundação Lemann*, empresas como *Gerdau, Camargo Correia*, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau. Trata-se de um movimento extremamente atuante no Brasil, que, como

¹³ Acessado em dezembro de 2014 em http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/observatorio-pne/?tid_lang=1

¹⁴ Acessado em outubro de 2014 em <http://basenacionalcomum.org.br>

¹⁵ Acessado em outubro de 2014 em

[http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=2&nuSessao=093.3.54.O&nuQuarto=80&nuOra dor=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:38&csgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=30/04/2013&txApelido=ALEX%20CANZIANI&txEtapa=Sem%20supervisão](http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=2&nuSessao=093.3.54.O&nuQuarto=80&nuOra dor=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:38&csgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=30/04/2013&txApelido=ALEX%20CANZIANI&txEtapa=Sem%20supervisão)

destaca Ball (2012) , vincula-se, por intermédio da rede Liberdade, à *Fundação Atlas*, cuja missão é “prover o mundo com *think tanks*¹⁶ de livre mercado” (Ball, 2012, p.19). O movimento tem, segundo o autor, como um de seus principais objetivos “desenvolver metas para a educação brasileira e introduzir ferramentas de monitoramento da performance ajudados especialistas brasileiros e americanos” (p.28-9). No que tange aos currículos, uma das 5 “bandeiras” do movimento é a “definição dos direitos de aprendizagem”, descritos como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo” e, portanto, diretamente relacionados à avaliação: “elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder¹⁷”.

As fundações, além de forte presença nos movimentos, também atuam de forma direta. Destaco, por seu protagonismo na rede em defesa da centralização curricular, a Fundação Lemann, criada em 2002, para “melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores”¹⁸. A Fundação conta com a parceria de diversas outras fundações dentre as citadas no desenvolvimento programas na área educacional a maioria em parceria com Universidades americanas — seja na startup educacional *Coursera*, seja através do *Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil* ou pela concessão de bolsas de estudos nessas instituições. Suas redes incluem a *Fundação Bill & Melinda Gates*, uma das mais atuantes, internacionalmente, no modelo de Fundação 3.0, e financiadora do Common Core americano (Ravitch, 2013). Além de financiar diretamente a maioria dos seminários para discussão das bases comuns nacionais — inclusive seminários para os agentes públicos dos estados e municípios —, com a participação de acadêmicos internacionais, dentre os quais destaca-se os responsáveis pela elaboração e acompanhamento do Common Core americano. Em outra frente, a fundação tem financiado estudos cujas conclusões apontam tanto para a necessidade de bases comuns para o currículo (PREAL e Lemann, 2009) quanto para sua receptividade junto à sociedade, incluindo os professores da educação básica¹⁹.

Destaco apenas estes pontos da rede que venho mapeando, porque julgo que eles são suficientes para sustentar a necessidade de uma perspectiva topológica da política como forma de entender as articulações entre, por exemplo, os movimentos e fundações que destaquei entre si, com os entes governamentais e, entre outros, mesmo com os discursos pedagógicos. Não se pode tão simplesmente concluir que a educação como bem público vem sendo privatizada, é preciso entender os complexos e mecanismos de poder construídos por essas redes que produzem novas formas de sociabilidade, como defende Ball (2013). Ou seja, ao assumir que a política é topológica, constituída por redes de força que se espalham produzindo múltiplos contextos não determinados, é preciso também rever a ideia de agência política como estamos acostumados a descrever.

A pergunta com a qual finalizo esta seção é qual o estatuto teórico desses agentes numa estrutura topológica que, aberta e descentrada, não é capaz de determinar o agente por meio de seus lugares na estrutura? Como proceder a análise política quando não é possível falar em agentes

¹⁶ Segundo definição do Instituto Millenium, outro nó da mesma rede, “o conceito de think tank faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora”. (Acessado em outubro de 2014 em <http://www.imil.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>)

¹⁷ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.todospelaelucacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras>

¹⁸ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.fundacaolemann.org.br/>

¹⁹ Pesquisa realizada pelo CENPEC com financiamento da Fundação, divulgada em jornais de grande circulação: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/base-nacional-comum-tem-apoio-nas-escolas-mas-academia-critica-dizem-pesquisas-17489904>, acessado em setembro 2015.

estruturalmente posicionados e constituídos em uma estrutura que é capaz de dobrar-se sobre si mesma, produzindo constantemente novas e inusitadas “posições”?

Essa tem sido uma questão central para a teoria do discurso e para estudos de Stephen Ball e, como disse, uma das principais razões porque me aproximei de tais teorizações. Para Laclau e Mouffe (2004), o agente político surge no momento da decisão. Laclau (2000) chega a denominar esse momento de momento do sujeito, aquele em que, se incorporando à ordem simbólica por meio de identificações, o sujeito se produz como uma subjetividade concreta. Ele é, portanto, o elemento que busca solucionar a crise da estrutura topológica, rearticulando-a num processo fundamentalmente político. Surge, portanto, no momento em que a estrutura topológica é centrada.

Como venho argumentando, o problema dessa formulação é que o momento da decisão como momento do sujeito só se sustenta no abandono da noção topológica de estrutura. É a esse limite, por exemplo, que Derrida (1998) se refere quando questiona a definição do sujeito como lócus da decisão. Para o autor, isso só seria possível se a identificação fosse, em si mesmo, des-identificação — ou seja, se a decisão seguisse produzindo estruturas topológicas. A solução apresentada pela teoria do discurso para esse problema é apostar no fato de que as hegemonias, ou estruturas produzidas pela decisão do sujeito, podem se rearticular indefinidamente. Elas “não são totalidades auto-reguladas, mas articulações precárias que estão sempre ameaçadas” por algo que as excede (Laclau, 2000, p.192). Nessa linha, a teoria aposta na provisória da decisão para lidar com o que seria o fenômeno de des-identificação de que fala Derrida. A provisória é, no entanto, um efeito no tempo e, nesse sentido, envolve o abandono da noção topológica de estrutura.

Aqui também tenho entendido que o foco nas dinâmicas das redes e nos efeitos [de poder], únicos, que elas produzem pode ser ferramenta útil para pensar as políticas curriculares. Em *Foucault, Poder e Educação*, Ball (2013) assume que as topologias que mapeia em *Global Education Inc.* (Ball, 2012), com suas tecnologias de sujeição, produz um deslocamento do governo para a governabilidade, que, segundo Candiotti (2010), possibilita “uma modificação ou até mesmo uma fratura no interior da analítica do poder” (p.43). Nesse sentido, o conceito se torna potente para “tratar, num mesmo plano de imanência, a genealogia da racionalidade política estatal moderna e a constituição ética do indivíduo, a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo” (Candiotti, 2010, p.43). É da noção de governabilidade, portanto, que Ball (2013) parte para entender a produção de das formas de auto-governo numa estrutura [social] topológica. Isso implica dizer que, também para o autor, não há sujeito [ontológico] anterior ao poder. Diferentemente do que ocorria na abordagem do ciclo de políticas, não se trata de um poder, em algum nível hierarquizado, que opera de um contexto a outro, mas de algo que vai do governo político às tecnologias de governo do self.

Os agentes públicos, privados, filantrópicos e não governamentais que se articulam no pedaço de rede que destaquei não podem, nesse sentido, ser vistos como identidades prévias a partir das quais apresentam demandas que buscam hegemonizar. Ao contrário, cada um deles se constitui na formação e manutenção da rede, são parte dos efeitos de poder produzidos por suas diferentes camadas discursivas. Não se trata de agentes que apenas participam do debate, mas de linhas de força que criam novas formas de governabilidade e constróem um modo operandis da rede e de cada um desses agentes. Entendo que esse argumento é potente no sentido de entender por que as políticas educacionais não necessariamente mudam quando grupos políticos distintos ganham hegemonia na sociedade ou como políticas distintas seguem sendo sustentadas por um mesmo governo.

Antes de Acabar, Alguns Perigos a Espreita

Na rede que institui a recente política curricular no Brasil, assim como nas redes mapeadas por Ball (2012), observa-se um processo de desestatização, na medida em que se amplia a “potência das intervenções pelo estímulo à colaboração — e convergência — entre os setores público e privado”, criando e gerindo projetos em parceria com os Estados (Ball, 2012, p.71). As novas fundações 3.0 importam as formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos, criando uma nova linguagem para as políticas educacionais. A descrição de objetivos da *Fundação Lemann*, por exemplo, apontam nesse sentido:

acelerar a adoção de inovações educacionais de alto impacto no Brasil; desenvolver iniciativas para que redes públicas de ensino, escolas e salas de aula sejam capazes de promover o aprendizado efetivo, estimular tomadas de decisão baseadas em evidências na área educacional; acelerar transformações sociais no país, por meio de uma rede de líderes altamente qualificados²⁰ (Objetivos da Fundação Lemann).

Entendo que, por mais que descrições semelhantes ganhem destaque no atual estágio do debate, é necessário que o estudo das políticas resista a tomá-las como capazes de descrever a rede. Esse movimento pode operar no sentido de conter a percepção do caráter topológico da rede, ao contrapor, de forma esquemática, Estado e mercado. Ainda que Ball (2012) saliente que a produção “novas narrativas sobre o que conta como boa política” (p.6) é produzida na tensão indissolúvel entre Estado e mercado, entendo que a condensação de distintas espacialidade e temporalidades em termos como “neoliberal” pode ser problemática. No campo das políticas curriculares [e da educação], o termo tem funcionado como a narrativa hegemônica que dificulta a percepção da singularidade [topológica] das formações históricas e culturais específicas.

O promissor conceito de governabilidade que Ball traz para a análise da agência nas redes pode se tornar pouco útil na medida em seja descrita “uma governabilidade neoliberal generalizada” (Collier, 2011, p.273). Esse foi, a meu ver, um dos problemas do uso do ciclo de políticas no Brasil, em que a caracterização das sociedades como neoliberal e performativa foi tão pregnante que acabou produzindo um conjunto de apropriações em que o contexto de influência neoliberal saturou os demais contextos. É importante salientar que Ball (2013) destaca a importância da “diversidade de poder” e o movimento de Foucault em direção à topologização, se propondo a entender como “técnicas, processos, práticas e relações disparatadas são postas juntas dentro de um regime de verdade para formar uma teia de poder que opera de diferentes maneiras a partir de diferentes pontos (Foucault, 2010a, p.19)” (Ball, 2013, p.124). Nesse sentido, o autor dá conta de que o neoliberalismo não é um sistema estático e totalizante.

Entendo que tal assunção não tem sido capaz de eliminar o perigo da sinédoque destacada por Rose, O’Malley e Valverde (citados por Collier, 2011). Em diferentes análises das políticas educacionais, tem-se, como destacam os autores, identificado “programas com elementos neoliberais como essencialmente neoliberais” (in Collier, 2011, 274). Se tal procedimento tem sido útil para visibilizar similaridades nas formas de governo, isso se dá ao custo da possibilidade de entender a multiplicidade de recombinações [hibridismos] possíveis. Ao reduzir o espaço heterogêneo a uma forma de conhecimento-poder, a sinédoque neoliberal torna-se determinista. Na leitura da teoria do discurso, a força da hegemonia neoliberal sutura a estrutura deslocada, centrando-a e tornando-a capaz de determinar posições de sujeito. Ainda que tal hegemonia seja contingente, como destacado, não é possível dar conta do caráter topológico do social.

²⁰ Acessado em outubro de 2014 em <http://fundacaolemann.org.br/o-que-fazemos/>

Para Collier, a leitura totalizante do neoliberalismo pode ser parcialmente justificada pelo próprio conceito de governamentabilidade que, assim como o de conhecimento-poder e episteme, seria “propenso à reificação” (p.275). Nesse sentido, o autor considera que pode não se tratar de um conceito útil para operar a análise da política numa matriz topológica. Em outra direção, propõe que ele seja entendido em relação com termos como “remobilização, recombinação, problematização, padrão de correlação, entre outros” (p. 277). Para sustentar seu argumento, destaca casos em que técnicas neoliberais tem sido “remobilizadas seja para fortalecer o Estado (...) ou em projetos de previdência e assistência social em parte mobilizados como respostas expressas ao neoliberalismo” (p.278), este último exemplificado com o Programa Bolsa Família [do Brasil]. Dessa forma, a insistência na caracterização de uma governamentabilidade neoliberal pode prejudicar a visibilidade desses efeitos topológicos das redes de política.

As redes mapeadas por Ball (2012 e Ball e Junemann, 2012) são assumidamente topológicas e o autor salienta, em diferentes momentos, as recombinações e remobilizações entre Estado, setor privado, filantropia. Destaca, inclusive, o fato de que muitos dos efeitos dessas redes são positivos na vida das pessoas, deixando claro que não pretende uma “crítica retórica do neoliberalismo (Ball, 2012, p.2). O perigo da sinédoque se dá, a meu ver, nos momentos em que o autor conclui, após amplas descrições dos aspectos característicos e definidores do “neoliberalismo”, que eles estão presentes, “de diferentes maneiras, em toda e qualquer forma de educação contemporânea (Ball, 2012) e é particularmente evidente no que cham[ei] (...) de métodos de performatividade” (Ball, 2013, p.136). Como ocorreu em relação ao ciclo de políticas (Ball e Mainardes, 2011), temo que o foco numa forma reificada de performatividade neoliberal possa redundar numa leitura determinista da política.

Referencias

- Agostinho, P. (2007). *Produção curricular e formação docente no cotidiano escolar: práticas de enunciação e atividade política*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>.
- Ball, S. J. (2003). The teachers soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2004a). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. Retrieved from www.scielo.br.
- Ball, S. J. (2004b). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power and education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.

- Ball, S. J. & Maguire, M. (2012). *How schools do policy? Policy enactments in secondary school*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. & Mainardes, J. (Eds) (2011). *Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Ball, S., Bowe, R. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres – New York: Routlegde.
- Ball, S. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. En L.H. Silva (Ed), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Petrópolis: Vozes.
- Barreiros, D. (2003). *O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculo entre avaliação e currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Barreiros, D. (2009). *Todos iguais.. Todos diferentes.. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Bhabha, H. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BID. (1998). *Improvement and Expansion Program for Secondary Education: escola jovem*. Retrieved in www.iadb.org/exr/doc98/apr/br1225e.pdf.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394. Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dec.
- Brasil. (2010). Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de jul.
- Brasil. (2012) Resolução MEC/CNE No 2/2012. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de jan.
- Candiotto, C. (2010). *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat.
- Collier, S. J. (2011). Topologias de poder: a análise de Foucault sobre o governo político para além da “governabilidade”. *Rivista Brasileira de Ciência Política*, 5, 245-284.
- Derrida, J. (1998). Remarks on deconstruction and pragmatism. In C. Mouffe (Ed.), *Desconstruction and pragmatism*, pp. 79-89. New York: Routledge.
- Destro, D. (2004). *A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora-MG: hibridismo entre o contexto da produção do texto político e o contexto da prática*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Frangella, R. de C. (2006). *Na procura de um curso: currículo-formação de professores- educação infantil identidades em (des)construção*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Harris-Hart, C. (2010). National curriculum and federalism: the Australian experience. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), 295-313.
- Howarth, D.; Norval, A. & Stavrakakis, Y. (Eds). (2000). *Discourse theory and political analysis*. Manchester: Manchester University Press.
- Laclau, E. (2008). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). *Hegemonia y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lingard, B. & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265-280.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. En S. Ball & J. Mainardes (Eds). *Políticas Educacionais*, pp. 249-283. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. (1999). A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. *Educação Brasileira*, 21(42), 239-253.
- Macedo, E. (2004). Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em foco*, 8 (1&2), 13- 31.

- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. *Curriculum sem Fronteiras*, 6(2), 98-114.
- Macedo, E. (2011). Curriculum policies in Brazil: the citizenship discourse. In M. Grumet & L. Yates (Eds.), *World Yearbook of Education* (pp. 44-57). New York: Routledge.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 2(147), 716-736.
- Macedo, E. (2013b). A Noção de Crise e a Legitimação de Discursos Curriculares. *Curriculum sem Fronteiras*, 13(3), 438-453.
- Macedo, E. (2013a). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 28-39.
- Macedo, E. (2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*, 12(4), 1530-1556.
- Macedo, E. (no prelo). Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*.
- Macedo, E. et al. (2006). *Curriculum da Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Mainardes, J. & Gandin, L. A. (2013). Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *London Review of Education*, 11(3), 256-264.
- Matheus, D. dos S. & Lopes, A. C. (2014). Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, 39(2), 337-57.
- MEC. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ SEF.
- MEC. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ SEF.
- MEC. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/ SEF.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoxa democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Oliveira, O.V. (2006). *O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira- MT (1969-2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Oliveira, R. & Santana, W. (Eds.). (2010). *Educação e federalismo Brasil*. Brasília: UNESCO.
- PREAL & Fundação Lemann. (2009). *Saindo da inércia? Boletim da Educação no Brasil*. São Paulo: Fundação Lemann.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of errors: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Random House.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Rocha, V. G. (2012). *Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para a formação de professores(as)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Tommazi, L. de; Warde, M. & Haddad, S. (Eds.). (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Young, M. F. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

Sobre la Autora

Elizabeth Macedo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
bethmacedo@pobox.com

Elizabeth Macedo é professora e procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pesquisadora do CNPq e Cientista do Nossa Estado/ FAPERJ. Pesquisa na área de currículo, com ênfase na questão da diferença, trabalhando com autores pós-coloniais, pós-fundacionais e pós-estruturais. É Editora Associada da Journal of Curriculum Studies e membro do Editorial

Board da Curriculum Inquiry e da E-curriculum. É coordinadora da área de Educação na FAPERJ. É presidente da International Association for the Advancement of Curriculum Studies. Foi pesquisadora visitante nas University of British Columbia (2007) e no Teachers College, Columbia University (2013-2014).

ORCID: 0000-0003-4886-8709

Acerca de los Editores Invitados

Jason Beech

Universidad de San Andrés y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

jbeech@udesa.edu.ar

Jason Beech es docente investigador de Sociología de la Educación, Educación Comparada y Problemas Educativos Contemporáneos en la Universidad de San Andrés, donde también codirige el Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje. Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Es editor asociado de la Revista *Archivos Analíticos de Política Educativa* y miembro del consejo directivo de la Comparative and International Education Society (CIES) e investigador visitante del Graduate School of Education de la Universidad de Melbourne (2015).

ORCID: 0000-0002-4971-7665

Analía Inés Meo

Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

analiameo@conicet.gov.ar

Analía Inés Meo es socióloga y docente de la UBA, e investigadora del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (UBA). Trabaja en el campo de sociología de la educación. Sus investigaciones examinan distintos aspectos de la producción, amplificación y mitigación de las desigualdades educativas y sociales, en particular en el nivel secundario en Argentina. Es integrante del Comité Editorial de la Revista “Argumentos. Revista de crítica social” e investigadora visitante del Departamento de Sociología de la Universidad de Warwick (Reino Unido).

Dossier
Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en
América Latina

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 26

29 de Febrero de 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se dé crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCULAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora, México

Paula Razquin Universidad de San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velasco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Gary Anderson New York University

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Aaron Bevanot SUNY Albany

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

David C. Berliner Arizona State University

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Henry Braun Boston College

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Casey Cobb University of Connecticut

Jaekyung Lee
SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Arnold Danzig San Jose State University

Jessica Nina Lester
Indiana University

Maria Teresa Tattó
Michigan State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Larisa Warhol
University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky
Stanford University

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

**arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial**

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil