

## **O RETORNO DA COMPARAÇÃO ÀS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO: uma operação de equiparação do outro ao nosso**

Fabiany de Cássia Tavares Silva (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
*Coordenação*

Ângelo Ricardo de Souza (Universidade Federal do Paraná)  
António Luzón (Universidad Granada - Espanha)

Esta proposta de painel articula três entradas diferenciadas da comparação no campo da pesquisa em educação, a saber: políticas educacionais nacionais nas Américas, políticas educacionais e exclusão na Europa e textos/documentos curriculares prescritos como instrumentos de políticas educacionais. Acresce-se a essas entradas, perspectivas de aproximação ao método da comparação, cujos exercícios, de um lado, apreendem seu retorno assentado na “noção de prática” fundada na identificação de diferenças e semelhanças de realidades educacionais em âmbito internacional, intranacional e/ou transnacional, no presente e na perspectiva de futuro. De outro, na “noção de conhecimento sócio-histórico”, que perpassa a reconstrução e a revisitação de fundamentações a partir da necessidade de se compreender a educação e, dessa forma, que a comparação resulte conhecimento diferente do produzido por outra ciência. Diante disso, encontramos sentidos para os objetos, as fontes e os temas que dão forma às políticas educacionais, dependentes dos espaços e dos tempos, mas sem a condição de portadora da denúncia ou da constatação de que o “outro” contém os efeitos sociais, políticos e econômicos desejados. Isto porque, buscamos intencionalmente a identificação de fatores condicionantes ou determinantes, ao mesmo tempo, que a delimitação de permanências ou mudanças, mas orientados pelos fluxos de influências, protagonismos ou resistências, do Estado, das Instituições, de suas políticas e de suas práticas na equiparação do outro ao nosso.

**Palavras-chave:** Comparação; Políticas Educacionais Nacional e Internacional; Textos/Documentos Curriculares

## ANÁLISE COMPARADA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS NAS AMÉRICAS: contextos, movimentos e direito à educação

Ângelo Ricardo de Souza  
Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação

**Resumo:** A perspectiva comparada deste estudo delinea-se na análise do macroambiente político (*politics*), cuja atenção recai sobre o processo de elaboração e implementação da política educacional (*policy process*). Em função disto, o eixo de análise não está constituído exclusivamente pelos movimentos sociais e estudantis, ou pelas teorias que analisam os sistemas educacionais contemporâneos, ou ainda pelas políticas públicas concretas que se têm desenvolvido nas últimas décadas, senão que pelo conjunto de todos esses aspectos e como se configura o cenário no qual o sistema educacional está em jogo (interações). Esta visão se sustenta na ideia de que os processos políticos não são lineares, nem se desenvolvem por etapas segmentadas nem mutuamente excludentes.

**Palavras-chave:** Comparação; Políticas Educacionais; Direito à Educação

Uma importante entrada para a leitura *do outro em nós*, se faz pela análise dos movimentos da macropolítica e suas decorrências no alcance e efetivação do direito à educação em realidades nacionais distintas, considerando as continuidades e descontinuidades das políticas educacionais elaboradas em contextos democráticos após trocas nas orientações políticas e ideológicas nos governos nacionais.

A concepção de comparação neste ponto se identifica com a perspectiva de “compreendê-la como a resposta possível ao momento histórico que descobriu a incapacidade da ciência da explicação única, em explicar a complexidade do mundo” (FERREIRA, 2008, p. 124). Assim, a análise da educação em diferentes países, ciente da complexidade e da diversidade, se efetiva pela leitura dos contextos com o intuito de conhecer melhor as realidades do estrangeiro e, com isto, ter mais elementos para perceber nele a nossa própria realidade.

O enfoque recai sobre a comparação das (graduais) mudanças da política educativa associada aos câmbios da macropolítica, em particular daquela rumo ao conservadorismo, observando em que medida as concepções proclamadas pelos governos conservadores têm se traduzido em propostas efetivas no campo educacional, ou, de outro lado, se as resistências dos diversos sujeitos que disputam o campo da política e se opõem aos governos conservadores têm se mostrado suficiente para evitar ou dificultar tais mudanças.

No estudo comparado das políticas educacionais, o foco recai sobre a percepção das diferenças e semelhanças, o que demanda leituras conjunturais e de longa duração sobre o estabelecimento de valores de referência, matrizes ou modelos para a análise. Mas, de toda sorte, trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (CIAVATTA FRANCO, 1992, p. 14).

Nossas dificuldades podem ser mais bem compreendidas se, de um lado, olharmos para a nossa história e para a constituição da rede pública de atendimento educacional, mas também, por outro, se conhecermos melhor a situação dos demais países, e com histórias por vezes nem tão diversas da nossa (pelo menos os vizinhos latino-americanos),

poderemos compreender os desafios e alternativas que eles produziram no enfrentamento de problemas semelhantes. Isto é, conhecendo o outro, podemos nos conhecer melhor.

Contudo, podemos estar chegando a um novo patamar nas mudanças de larga escala, ou grandes reformas, tendo em vista o ciclo político recém inaugurado e que recolocou no comando de diversos países, governos conservadores, como é o caso do Brasil, Argentina, Chile e EUA. Seus discursos são de gramática emblematicamente forte e a educação não fica fora disto (MIRANDA, 2016; LESSA *et alli*, 2018; TEODORO; GUILHERME, 2018).

Estudos (LEVIN, 2001; MULLER e SURREL, 2002; BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL; MAINARDES, 2011; SOUZA; ABREU, 2016) nos auxiliam a compreender que a política se relaciona com as expressões das demandas sociais, na (não) composição da agenda e da pauta de ação do Estado; com a elaboração do texto e do discurso que sustenta a ação do governo no (não) atendimento àquelas demandas, nos quais se apresenta com qual desenho se pretende operar; com a implementação de tais diretrizes; com (a falta de) medidas de acompanhamento; com os resultados, sejam positivos ou negativos da ação pública. Todo esse movimento é articulado à política, porque ao longo de todo ele, encontraremos sujeitos operando com vistas ao poder (WEBER, 1970), ainda que legítimo, mas que expressam sempre conflitos sociais, fazendo do Estado, além de uma instituição com funções gerenciais e burocráticas, uma arena de disputa pelo poder.

Considerando que a perspectiva deste estudo é analisar o macroambiente político (*politics*), é fundamental estar atento ao processo de elaboração e implementação da política educacional (*policy process*) (BARDACH, 1997; PIERSON, 2004). Em função disto, o eixo de análise não está constituído exclusivamente pelos movimentos sociais e estudantis, ou pelas teorias que analisam os sistemas educacionais contemporâneos, ou ainda pelas políticas públicas concretas que se têm desenvolvido nas últimas décadas, senão que pelo conjunto de todos esses aspectos e como se configura o cenário no qual o sistema educacional está em jogo (interações). Esta visão se sustenta na ideia de que os processos políticos não são lineares, nem se desenvolvem por etapas segmentadas nem mutuamente excludentes. Também considera que se geram interações frequentes entre o nível macro, meso e micro (FLORES, 2011). Assim, a aproximação ao estudo se faz a partir do enfoque de ciclos da política, assumido como ideias aglutinadoras que sobrepõem um período temporal, que se caracterizam por compartilhar conceitos e práticas distintas histórico-sociais que implicam gestões que variam no tempo e no contexto (SÁ BARRETO; SOUSA, 2005).

Nesse sentido, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado. É preciso que “o prisma analítico das políticas públicas” permita “uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (MULLER; SUREL, 2002, p.17). O que significa que é fundamental uma leitura constante e crítica sobre a macropolítica e suas decorrências sobre as esferas da disputa do direito à educação.

Conceitualmente, o específico da política pública, praticamente em qualquer contexto, é que são ações intencionais, orientadas à realização de um objetivo de dado interesse/benefício (público), cujas diretrizes, agentes, instrumentos, procedimentos e recursos se reproduzem no tempo de maneira constante e normalmente coerente (com correções de curso), em correspondência ao cumprimento de funções públicas que são de natureza permanente. A estrutura normalmente estável de suas ações, que se reproduz durante certo tempo, é o essencial e específico desse conjunto de ações de governo que chamamos política pública (AGUILAR, 2005).

Há muitas possibilidades de análise e investigação sobre essa interação entre demanda social e ação governamental, o que permite dizer que “uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa” (MULLER; SUREL, 2002, p.12).

Esta análise comparada, observando transversalmente distintos casos nacionais, encontra semelhanças e diferenças na pauta/agenda, e no modo de elaboração da política, nas tensões, reivindicações e resistências sociais, ao mesmo tempo.

A análise comparativa dos processos de disputa da política educacional pode recair em atores, temas ou procedimentos. Enfatizar as agendas, por exemplo, implica considerar o "triângulo de ferro" (executivo, legislativo e grupos de interesse) e as "redes ou subsistema de políticas" (políticos, especialistas ou grupos de interesse organizados) (POWELL *et alli*, 1999, p. 57). Também considera que uma formalização institucional é necessária para não ser apenas a expressão circunstancial, "sua permanência vem do fato de que elas são constituídas como instituições aceitas pelo conjunto da sociedade" (TONELLI; AZNAR, 1993, p. 137). Além disso, a implementação das políticas e reformas, implica uma margem de imprevisibilidade do sentido e direção que elas induzem, dada a complexidade de controlar seus resultados racionalmente.

Isto demanda reconhecer a importância em se analisar as condições de definição e implementação de processos políticos, que dependem, em larga medida do caráter relacional e histórico da legislação que regula e dirige os sistemas educacionais, que pode ser definida como uma "tecnologia de poder político para governar (...) [posto que] transmite línguas, conhecimento, controles, procedimentos, autorizações e proibições, modos de conduta no sentido de uma ordem política e social "(GIOVINE, 2012, p. 48). Isto sustenta a importância de se investigar os mecanismos institucionais de preparação, processamento e aprovação de leis e regulamentos derivados, as relações de poder (acordos, negociações) que são formados entre os níveis e setores do governo e atores (parlamentares, assessores, consultores e outros) envolvidos em sua definição e regulamentação.

Portanto, no campo da pesquisa comparada em política educacional, tais complexidades se revelam na necessidade de compreendermos melhor, e de maneira não linear, o que e como se constitui a agenda política (a pressão social), o que e como se institui a política propriamente dita (as decisões governamentais), a sua execução (implementação) e os resultados (produtos) desse processo, com vistas a se saber os desenhos e os movimentos da ação do Estado ante as demandas por educação. É certo que este movimento depende da concepção e desenho que a traduz acerca do que é o Estado e a que fins ele se presta (ou deve se prestar). Na análise comparada, tal leitura é muito importante, porque seja a educação (política educacional), seja o Estado (a esfera política mais ampla), são constituídos historicamente por roteiros e trajetórias que dependem da própria história de cada país.

Assim, estudamos comparativamente as políticas educacionais com o intuito de nos mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes das mudanças geradas pela macropolítica com a derivação à direita de governos de vários países das Américas.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992

CIAVATTA FRANCO, M. A. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In CIAVATTA FRANCO, M.A. (org.) **Estudos comparados e educação na América Latina**. SP: Cortez, 1992.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

Giovine, R. El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas. **Colección Cuadernos Universitarios**, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal, 2012.

LESSA, S. E. C.; SOUZA, R. F. E.; SANTOS, T. P. Golpeando a educação pública: impactos do governo ilegítimo na política educacional brasileira. **Anais do 6º Encontro Internacional de Política Social**. Vitória, 2018. Disponível em <http://www.publicacoes.ufes.br/EINPS/article/view/20141/13474>. Acessado em 31 de agosto de 2018.

LEVIN, B. **Reforming Education: from origins to outcomes**. Nova Iorque: Routledge, 2001.

MIRANDA, M. G. Crise na educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016.

MULLER, P. & SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

SÁ BARRETO, E.S.; SOUSA, S. Z. REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE CICLOS NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, pp. 75-89, 2014.

SOUZA, A. R.; ABREU, D. Ingresso na carreira docente: As experiências de Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / EducationPolicyAnalysisArchives**, v. 24, p. 72-92, 2016.

TEODORO, A.; GUILHERME, M. A educação superior em tempos de mudança na América Latina e na Europa: Anotações para uma agenda alternativa. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.8-16

TONELLI; AZNAR. **La ciencia política en el fin de siglo**. Aportes para (re)iniciar una discusión. 1993. Disponível em: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/10/ECP\\_Tonelli\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/10/ECP_Tonelli_Unidad_1.pdf)

# LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

António Luzon Trujillo

Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación

**Resumen:** En este texto se analiza desde una perspectiva analítica e interpretativa los diversos conceptos de exclusión social para trazar una fisonomía de la exclusión social y desigualdad en Europa, ya que el fenómeno de la exclusión social afecta al 23,5 % de la población europea, así como las políticas sociales que amortiguan estas diferencias, y su incidencia en el ámbito educativo. Este enfoque comparado se detiene especialmente en analizar los discursos, las narrativas que predominan entre exclusión, desigualdad y educación. El proyecto *Education Governance Social Inclusion and Exclusion* (EGSIE), de la Unión Europea, fue un referente teórico importante en cuanto al estudio de políticas educativas comparadas, ya que adoptó como marco de referencia el escenario postmoderno de la globalización y, más concretamente durante la última década del siglo XX.

Palabras-clave: Comparación; Políticas Educativas; Exclusión Social

Propongo como tema “Los desafíos de la educación ante la exclusión social” en donde se analiza desde una perspectiva analítica e interpretativa los diversos conceptos de exclusión social para trazar una fisonomía de la exclusión social y desigualdad en Europa, ya que el fenómeno de la exclusión social afecta al 23,5 % de la población europea, así como las políticas sociales que amortiguan estas diferencias, y su incidencia en el ámbito educativo.

Este enfoque comparado se detiene especialmente en analizar los discursos, las narrativas que predominan entre exclusión, desigualdad y educación. El proyecto *Education Governance Social Inclusion and Exclusion* (EGSIE), de la Unión Europea, fue un referente teórico importante en cuanto al estudio de políticas educativas comparadas, ya que adoptó como marco de referencia el escenario postmoderno de la globalización y, más concretamente durante la última década del siglo XX.

En teoría, se trata de analizar la exclusión/inclusión social de dos enfoques conceptuales no exentos de complejidad: la equidad y el conocimiento. Gran parte de los análisis en el marco social y educativo parten del principio de equidad, ya que se trata de cuestiones de representación y acceso de individuos y grupos a las prácticas sociales y educativas (LINDBLAD & POPKEWITZ, 2002).

Dentro de esta perspectiva, el término gobernanza adquiere un significado mediante la que se diseñan, articulan u orientan una serie de políticas en consonancia con una serie de estándares establecidos socialmente. En este sentido, la inclusión y la exclusión se definen en relación con el grado de participación que un grupo o colectivo alcanza o logra en estos estándares determinados.

Sin embargo, existe otro enfoque a perspectiva de análisis que es la problemática del conocimiento, es decir, los sistemas de razón por los cuales se crean las identidades que se atribuyen a los diferentes actores socioeducativos para clasificarlas y dividirlos asignándoles un determinado rol (LINDBLAD & POPKEWITZ, 2000).

Nos referimos a una serie de colectivos sociales y educativos que la sociedad etiqueta como “excluidos”, o también llamados “sin nombre”, “extraños llamando a la puerta” (BAUMAN, 2005; 2017) o como afirma WACQUANT (2000) “cárceles de miseria”. Las

consecuencias de estas realidades están bajo determinados sistemas de razón sobre la inclusión y exclusión social en el sentido de que producen reglas y principios de distinción, división y diferenciación que regulan la acción y participación de los sujetos en los distintos espacios en los que viven. Es por ello, que todas estas perspectivas y enfoques bajo estos dos prismas o lentes revierten e influyen de manera categórica en los currícula y en las prácticas escolares.

Así retomamos las palabras de POPKEWITZ (2006), en las reformas escolares continuamente transmiten la esperanza de la escuela hacia una sociedad más inclusiva e integradora y así lograr una sociedad más justa, ante el temor de que hay poblaciones que amenazan ese futuro prometedor. Es el reconocimiento y la diferencia que se atenúa y refleja en las prácticas escolares. De ahí la justificación de considerar y tener en cuenta estas dos perspectivas de análisis para comprender mejor las políticas educativas y reformas escolares.

Esta propuesta denominada “los desafíos de la educación ante la inclusión/exclusión social, evidencia una realidad que tenemos ante nuestros ojos, y que, mediante el análisis y enfoque comparado, incrementa nuestra capacidad para ver, para conocer que existe. Se trata de un problema que estamos viviendo en el capitalismo avanzado que presenta formas híbridas de exclusión y desigualdad (racismo, xenofobia, sexismo, ...), pero que muchas veces operan, son evidentes, pero son invisibles. No nos referimos sólo a la mera pobreza.

No es la mera pobreza, a la desigualdad, sino que es la negación del otro, no tenerlo en cuenta, como si no existiese, y al mismo tiempo fuese algo natural y consustancial que afecta al individuo o a la institución y no a la estructura social (Tezanos, 2004). Precisamente, el término exclusión se ha ido imponiendo de forma progresiva desde mediados de la década de los ochenta como concepto asociado a un fenómeno relacionado con la marginación, la injusticia social o con los “parias” de la sociedad, como los denomina BAUMAN (2005).

Sin embargo, no se puede olvidar que la comparación adquiere una función heurística de carácter explicativo (PEREYRA, 1990 y 1994), sobre todo teniendo en cuenta la creciente influencia de indicadores internacionales en los estudios comparados, que, según NÓVOA y YARIV-MASHAL (2003), la mayoría de la veces se trata de la creación de herramientas internacionales para tratar de medir al “otro”, ante el clima mundial de competencia económica y la creencia, cada vez mayor, del papel clave de la educación en el desarrollo de la educación (p. 424).

Em definitiva, se trata de explicar e interpretar la construcción social de las desigualdades, considerando las categorías y discursos con los que se conciben y se definen estos graves problemas. Nos servimos de la comparación para construir conocimiento, y no una mera descripción de datos, enumerados para la extrapolación de resultados tendentes a configurar una serie de reglas y normas que regulan el comportamiento. La consideración del lenguaje es de utilidad para la explicación e interpretación hermenéutica ya que modula y define subjetividades e identidades y configura significados y convicciones (NÓVOA, 2001).

La exclusión social en el discurso educativo no sólo es un enunciado carente de significado, sino que contempla determinadas formaciones discursivas y/o ideológicas relativos a la pobreza, la desigualdad (incluso en el seno familiar), la discriminación, la marginalidad, la extrañeza, la desafiliación, la desposesión, etc. que hay que analizar y explicar (GONZÁLEZ-FARACO, LUZÓN y TORRES, 2009). Foucault (1991, p. 215), nos recuerda que la exclusión es producto inapelable de la lógica de un sistema que sólo protege a quien se ajusta a un determinado modo de vida, mientras que aquel “que no

quiere o no puede acceder a ese modo de vida se ve marginado por el juego mismo de las instituciones”.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Extraños llamando a la puerta**. Barcelona: Paidós, 2017.
- FOUCAULT, Michel. Seguridad social: un sistema finito frente a una demanda infinita. In **Saber y Verdad**, Madrid: La Piqueta, 1991.
- GONZÁLEZ-FARACO, Juan Carlos, LUZÓN, Antonio y TORRES, Mónica. La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 20 (24), 2012. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>
- NÓVOA, Antonio. Texts, Images and Memories. Writing “New” Histories of Education. En Thomas S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (eds). **Cultural History and Education. Critical Essay on Knowledge and Schooling**, (pp. 19-42). New York: Routledge Falmer, 2001.
- NÓVOA, Antonio y YARIV-MASHAL, Tali. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? **Comparative Education**, 39 (4), 423-438, 2003.
- POPKEWITZ, Thomas.S. & LINDBLAD, S. Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: A Conceptual Review of Equality and Post-Modern Traditions, **Discourse**, Vol. 21, n1 1, pp. 1-44, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. **Anales de la educación común**, n° 4, pp.78-94, 2006.
- POPKEWITZ, Thomas S. y PEREYRA, Miguel A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En POPKEWITZ, Thomas S. (comp.), **Modelos de poder y regulación social en Pedagogía**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.
- PEREYRA, Miguel A. La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. **Revista de Educación**. n° Extraordinario. pp.25-76, 1990.
- TEZANOS, Félix. **Tendencias en desigualdad y exclusión social**. Madrid: Sistema, 2004.
- TORRES-SANTOMÉ, Jurgo. **La Justicia curricular: el caballo de troya de la cultura escolar**. Madri: Morata, 2011.
- WACQUANT, Loic. **Cárceles de la miséria**. Buenos Aires: Manantial, 2000.



## **ESTUDO COMPARADO DE TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES (2015-2017): interrogando seus significantes e significados na política educacional**

Fabiany de Cássia Tavares Silva (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Faculdade de Educação)

**Resumo:** A perspectiva de comparação, nos limites deste texto, tem a pretensão de nos aproximarmos do registro de processos de relativização cultural e ideológica, promotoras de novas formas de entender os textos/documentos curriculares e os conhecimentos escolares selecionados e distribuídos, em sua forma prescrita, como instrumentos de política educacional. Para tanto, incorremos, de um lado, em uma comparação conjuntural ligada ao aprendizado das dificuldades expressas no processo de organização das versões, alimentadas pelas sugestões, reflexões, reconhecimento dos conflitos, interesses e anseios ligados aos discursos de um sistema educativo que assume “novas” finalidades em novas práticas e contornos destinados à melhoria da qualidade. De outro, em uma comparação estrutural, assumindo a extrema relevância dessas versões na perspectiva de organização e qualificação dos processos de escolarização, ou de acesso aos conhecimentos endereçados às aprendizagens consideradas essenciais.

**Palavras-chave:** Comparação; Textos/Documentos Curriculares; Políticas Educacionais

Na perspectiva de incursionarmos pela operação de equiparação do outro ao nosso este texto orienta-se por uma versão particular da comparação intitulada *estudos comparados* (SILVA, 2016), na construção de análises sobre as versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzidas/publicadas no período entre 2015 a 2017, na condição de textos/documentos curriculares.

Registramos que os *estudos comparados* envolve os referenciais teóricos e metodológicos da Educação Comparada, História Comparada da Educação e Ciências Sociais Comparadas. No tocante à educação comparada (NÓVOA, 2009; PEREYRA, 1990) recorremos aos indícios presentes e crescentes nas questões educativas da criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. Cruzamos a esses indícios a história comparada da Educação (POPKEWITZ, 2013; FERREIRA, 2008), pela qual identificamos/analizamos diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos históricos mais amplos (compreendendo a história como processo) e, reconstruindo-os como parte de uma determinada realidade, sempre complexa e aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história como método). Incluímos neste cruzamento as ciências sociais comparadas (TENBRUCK, 1992; MARCH & OLSEN, 2008), por meio dos processos de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações socioculturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir.

Desse lugar metodológico as análises produzidas ancoram-se na hipótese de que os *estudos comparados* permitem o registro de processos de relativização cultural e ideológica, promotoras de novas formas de entender o currículo e os conhecimentos escolares selecionados e distribuídos, em sua forma prescrita, como instrumentos de política educacional.

Para tanto, abordamos as relações entre a educação, a escola, a cultura, a história, a sociedade, a política e a economia, partindo do pressuposto de que as políticas educacionais, particularmente as curriculares, estão relacionadas às práticas sociais cuja tarefa indica processos de localização dos direitos e identificação das (in)justiças das/nas aprendizagens.

Diante disso, operamos com dois tipos de questões norteadoras das análises buscadas, de um lado, de que forma a lógica de dominação social na sociedade avançada e os mecanismos por onde ela se disfarça estão profundamente ancorados nas especificidades do sistema de classes, da cultura e da diferença?; e de outro, como o currículo constituído como um dispositivo com marcas de controle, de reprodução e de promessas de inovação, pode responder contra hegemonicamente às necessidades demandadas pela estrutura social? (Cf. SILVA, 2016).

Apreendendo que como parte da ‘epistemologia social’, o “currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo”. (SILVA, 1995, p. 9, grifo no original).

A par disso, incorremos, de um lado, em uma comparação conjuntural ligada ao aprendizado das dificuldades expressas no processo de organização das versões, alimentadas pelas sugestões, reflexões, reconhecimento dos conflitos, interesses e anseios ligados aos discursos de um sistema educativo que assume “novas” finalidades em novas práticas e contornos destinados à melhoria da qualidade. De outro, em uma comparação estrutural, assumindo a extrema relevância dessas versões na perspectiva de organização e qualificação dos processos de escolarização, ou de acesso aos conhecimentos endereçados às aprendizagens consideradas essenciais.

Neste exercício, nos deparamos com as estruturas dos significantes e significados nas/das versões, dos quais participam diversos intervenientes ideológicos e materiais, negociando propósitos individuais e coletivos. Acresce-se a esse encontro, que as distintas versões desencadeiam uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente, que envolvem a auto-regulação, reflexão e criticidade diante do fluxo de informações que compõem o debate acerca do conhecimento científico.

A par disso, entendemos que na condição de textos/documentos curriculares as diferentes versões operam com uma análise da cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados aos tipos de estudantes e a forma pelas quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento, estratificado socialmente e que representa conflitos. Apple (2006, p.53) aponta que o currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo, produto de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos.

Vale registrar, que ao tomarmos as versões em sua forma prescrita estamos atentos à diferenciação estrutural entre os distintos domínios do conhecimento, o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano, ao mesmo tempo, que ao reconhecimento de que essa forma de currículo reveste-se de indícios prescritos das realidades diárias das atividades de sala de aula e dos interesses dos professores. Neste contexto, configurado como estratégia de normalização dos diferentes graus de ensino, o que os torna privilegiados instrumentos de exercício do controle do Estado, ou uma forma de intervenção, fortemente ligada à avaliação e hierarquização das instituições.

Na condição de objetos, essas versões são entendidas como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades

do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro, diferenciam-se de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Vale apontar que a terceira e última versão, publicada em abril de 2017, a BNCC estabelece o mínimo de conteúdos escolares, em um País com histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, com diferentes resultados no campo educativo, mas, que, com certeza, terá incorporação imediata nos estudos curriculares produzidos por redes de ensino, ancorados no processo de recontextualização de seu discurso oficial. Oficialidade, que a apresenta como mais uma promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, respondendo as múltiplas demandas, fundada na capacidade de garantir, entre outras condições, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças.

Com este sentido, sua proposição, ainda, se dá em um campo relativamente novo e contraditório, o da flexibilidade, que no caso brasileiro, consolida-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, de 1996, ao preconizar as condições da flexibilidade e de atendimento às peculiaridades de cada instituição educacional. Isto posto, cada município e cada estado poderia se constituir, por meio de legislação aprovada nas assembleias e câmaras, em sistema autônomo e, assim, a própria escola se tornaria uma unidade de gestão autônoma, com alguns poderes de decisão, que inclui os currículos.

Diante disso, a realidade curricular em comparação nos aproxima da descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais regidas por conjunto organizado de significados e práticas. Determinações essas que informam a comparação, a partir da crítica ao que está apontado como ausente nas eleições das ferramentas analíticas, incluindo noções de transferência, adaptação, hibridismo e tradução.

Dito de outra forma, a comparação tem tornado possível a equiparação do outro ao nosso, aqui por meio da autonomia, dada pelo volume e pela estrutura do capital que temos/pretendemos comparar, ao mesmo tempo, tal pretensão provoca uma espécie de refração das interrelações, influências e contaminações, o que desterritorializa as interpretações do que pode ou não ser comparado.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **A construção da base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>> (Acesso em 17 de setembro de 2018).

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **A Base em movimento**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/noticias>> (Acesso em 27 de setembro de 2018).

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **3ª versão da BNCC, 2017**. Disponível em: <[https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/educacaoeparticipacao-producao/wp-content/uploads/bncc\\_publicacao.pdf](https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/educacaoeparticipacao-producao/wp-content/uploads/bncc_publicacao.pdf)> (Acesso em 09 de janeiro de 2018).

FERREIRA, António Gomes. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. Educação, v. 31, n. 2, 2008. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>> Acesso em 25 de mar de 2018.

MARCH, James G; OLSEN, Johan P. Neo-institucionalismo: fatores organizacionais na vida política. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 16, n. 31, Nov. 2008.

NOVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). **Educação comparada: Rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, pp. 23-62, 2009.

PEREYRA, M. A. Por otros usos de la comparación. Revista de Educación. Madrid, número extraordinário, p. 25-76, 1990.

POPKEWITZ, Thomas S. (org). **Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge**. New York, Palgrave Macmillan, 2013.

SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Rev. Bras. Educ.** vol.21 n.64, Rio de Janeiro jan./mar, pp. 209-222, p. 2016.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TENBRUCK, Friedrich. Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab Soziale Welt, **Göttingen**, v. especial, n. 8, p. 13-35, 1992.