

OS CIENTISTAS PODEM CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES EM PROL DE UM MUNDO NO QUAL POSSAMOS VIVER?

CAN SCIENTISTS CONTRIBUTE TO THE CONSTRUCTION OF CURRICULAR POLICIES FOR A WORLD IN WHICH WE CAN LIVE?

LOS CIENTÍFICOS PUEDEN CONTRIBUIR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS CURRICULARES EN PRO DE UN MUNDO EN EL CUAL PODAMOS VIVIR?

Guy Lapostolle¹ 0000-0001-8533-4832

Saeed Paivandi² 0000-0002-0517-2640

¹ Université de Lorraine – Lorraine, região Grand Est, França; guy.lapostolle@univ-lorraine.fr

² Université de Lorraine – Lorraine, região Grand Est, França; saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

RESUMO:

Este texto tem como tema a avaliação de políticas públicas em educação. As reformas educacionais são frequentemente elaboradas com o objetivo de superar os constantes relatos de fracasso transmitidos por ministros que se sucederam nos últimos 40 anos e que pretendem fazer melhor do que seus antecessores. Há um foco na eficácia das medidas implementadas no âmbito dessas políticas. No entanto, as informações obtidas sobre essa eficácia não parecem ter resolvido os problemas enfrentados pela educação. O texto busca realizar uma leitura crítica da centralidade atribuída à avaliação das políticas públicas com base no critério da eficácia, a qual tende até a obscurecer problemas muito mais profundos e provavelmente mais urgentes de serem enfrentados. Parece que os problemas e as soluções políticas são vistos principalmente a partir de uma perspectiva técnica. Trata-se de examinar de que maneira a pesquisa acadêmica em educação poderia contribuir para a construção de currículos que tornem social e politicamente aceitável o mundo em que se viverá. A análise de três casos concretos na França serve para mostrar que uma das condições estaria no fato de que as decisões que orientam a construção das políticas educacionais – e, em particular, dos currículos – sejam elaboradas segundo modalidades menos tecnocráticas e mais democráticas, envolvendo de maneira significativa os atores implicados.

Palavras-chave: políticas educacionais; eficiência; currículo; interdisciplinaridade; participação; círculo de interesse comum.

ABSTRACT:

This text addresses the evaluation of public policies in education. Educational reforms are often designed with the aim of overcoming the constant narratives of failure conveyed by ministers who have succeeded one another over the past 40 years, each intending to do better than their predecessors. There is a focus on the effectiveness of the measures implemented within the scope of these policies. However, the information obtained about such effectiveness does not seem to have resolved the problems faced by education. The text seeks to conduct a critical reading of the centrality attributed to the evaluation of public policies based on the criterion of effectiveness, which tends to overshadow much deeper and probably more urgent problems. It appears that both problems and political solutions are mainly viewed from a technical perspective. The goal is to examine how academic research in education could contribute to the

construction of curricula that would render socially and politically acceptable the world in which we will live. The analysis of three concrete cases in France serves to show that one of the necessary conditions lies in ensuring that the decisions guiding the construction of education policies— and particularly of curricula—are made through less technocratic and more democratic processes, involving the relevant stakeholders in a meaningful way.

Keywords: education policies; effectiveness; curriculum; interdisciplinarity; participation; circle of common interest.

RESUMEN:

Este texto tiene como tema la evaluación de políticas públicas en educación. Las reformas educativas son frecuentemente elaboradas con el objetivo de superar los constantes relatos de fracaso transmitidos por ministros que sucedieron en los últimos 40 años y que pretenden hacer mejor que sus antecesores. Hay un foco en la eficacia de las medidas implementadas en el ámbito de esas políticas. Sin embargo, las informaciones obtenidas sobre esa eficacia no parecen haber resuelto los problemas enfrentados por la educación. El texto busca realizar una lectura crítica de la centralidad atribuida a la evaluación de las políticas públicas con base en el criterio de la eficacia, la cual tiende hasta a oscurecer problemas mucho más profundos y probablemente más urgentes de ser enfrentados. Parece que los problemas y las soluciones políticas son vistos principalmente de una perspectiva técnica. Se trata de examinar de qué manera la investigación académica en educación podría contribuir para la construcción de currículos que hagan social y políticamente aceptable el mundo en que se vivirá. El análisis de tres casos concretos en Francia sirve para mostrar que una de las condiciones estaría en el hecho de que las decisiones que orientan la construcción de las políticas educativas – y, en particular, de los currículos – sean elaboradas según modalidades menos tecnocráticas y más democráticas, envolviendo de manera significativa los actores implicados.

Palabras clave: políticas educativas; eficiencia; currículo; interdisciplinaridad; participación; círculo de interés común.

Introdução

“Os sociólogos parecem ter esquecido [...] que a educação não é um produto como carros e pão, mas uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes” (Young, 1971, p. 24). Foi nesses termos que o sociólogo Michel Young apresentou, há mais de 50 anos, a educação nas sociedades modernas. Ele relembra indiretamente que essa educação resulta de um ato fundamentalmente político, no sentido em que o entendem os historiadores do político (Rémond, 1998). Considera-se que a educação é o fruto de uma luta entre atores presentes que, em função de seus interesses particulares e, também, em função dos ideais de homem e de sociedade que desejam ver prosperar, assim como dos valores que privilegiam, procuram impor os conteúdos de ensino que respondam melhor às suas inspirações. Dito de outra maneira, o que se ensina, a maneira como se ensina e o que se espera do que se ensina – todas essas dimensões dos currículos – são claramente o resultado de um equilíbrio entre as forças em presença (atores políticos, membros da administração central dos Ministérios da Educação

Nacional e do Ensino Superior, mas igualmente atores operacionais, docentes de diversas disciplinas escolares, associações de especialistas, organizações patronais e sindicais etc.), que tentam impor seu ponto de vista na construção desses currículos (Lapostolle, 2004).

Contudo, entre os pesquisadores que se interessam pelas políticas educativas na França, poucos abordaram a construção das políticas de educação a partir do currículo, nem pelo prisma das lutas que emergem no momento da construção dos currículos, tampouco a partir das ideologias que presidem a sua elaboração. Entendemos por ideologias representações do mundo, constituídas de relatos e de crenças, que têm por objetivo legitimar ou produzir um mundo, uma organização social e política “a serviço das classes dominantes” (Bourdieu; Boltanski, 1976). Se a expressão “a serviço das classes dominantes” incomoda, em razão de sua conotação marxista, é possível substituí-la por “a serviço de interesses que não são os do conjunto da população” ou por “a serviço de interesses que, poder-se-ia dizer, não se inscrevem na grande categoria do interesse geral, visto como transcendendo a soma dos interesses particulares”.

Pareceria que, nos países anglo-saxões, na Europa e, também, no Brasil, como testemunha o Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares¹, as pesquisas têm se interessado muito mais pelas políticas curriculares. Entretanto, o caso francês nos interessa por trazer à luz o que pode advir do fato de se pensar as políticas educativas a partir dos currículos.

- I. Em um primeiro momento, iremos observar o que perde ou perdeu a França por não analisar as políticas educativas a partir dos currículos. Seria preciso, então, tentar destacar o que constitui obstáculo a uma análise das políticas com base nos currículos.
- II. Em um segundo momento, veremos como a pesquisa – no caso, a pesquisa em educação – poderia contribuir para construir currículos que permitam tornar social e politicamente aceitável o mundo no qual iremos viver. A ideia principal dessa parte é mostrar que uma das condições residiria no fato de que as decisões que presidem à construção das políticas de educação, em particular dos currículos, sejam tomadas segundo modalidades mais democráticas do que tecnocráticas.

¹ O XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares apresentou o seguinte tema: “Eu escrevo para um mundo no qual possa viver: criações docentes e reinvenções curriculares”, ocorrido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), em João Pessoa, Pernambuco, de 25 a 27 de setembro de 2024.

Uma marginalização da questão dos currículos nos estudos que tratam das políticas educativas na França: uma constatação e os obstáculos

Os currículos na sombra do princípio da eficácia

Na França, as reformas da educação se sucedem. Elas são construídas a fim de superar as constatações permanentes de fracasso que nos fornecem os ministros que se sucedem nos últimos 40 anos e que pretendem fazer melhor do que seus predecessores. Com as avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)², ou outras realizadas pelos próprios ministérios por iniciativa própria, a cidadania e os profissionais da educação constataam que a educação continua apresentando muitos problemas: os alunos com dificuldades escolares permanecem numerosos, o nível médio em matemática diminui, ou, ainda, acentuam-se as diferenças entre os alunos em termos de aquisição de competências matemáticas ou domínio da língua. Os dispositivos colocados em prática (redução do número de alunos por classe, criação de apoio nas disciplinas escolares, autonomia concedida aos estabelecimentos, algumas tentativas tímidas de introdução da diversidade social nas escolas etc.), segundo as avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação e da Pesquisa, não deram frutos...

A focalização na eficácia dos dispositivos colocados em prática no âmbito das políticas educativas nos leva à constatação de fracassos recorrentes. É claro que é importante se preocupar com a eficácia e, até mesmo, com a eficiência (eficácia em relação aos meios empregados). Não se trata de quebrar o termômetro para fazer desaparecer a febre, mas, fundamentalmente, o fato é que as informações obtidas sobre a eficácia, após vários anos, não parecem ter permitido resolver os problemas colocados à educação. Além disso, elas nada nos dizem sobre os fins da educação.

De fato, essa focalização extrema na eficácia obscurece, na realidade, problemas muito mais profundos e provavelmente mais urgentes a serem enfrentados. Por exemplo, aqueles ligados ao convívio, ao respeito ao meio ambiente, à dimensão emancipadora da educação... Aprende-se, ensina-se aos nossos alunos a viverem juntos? Eles sabem trabalhar em conjunto acima de suas diferenças – aquelas de suas origens sociais e de suas crenças? Ensinam-se a eles os rudimentos de uma vida mais cuidadosa com o meio ambiente? Quanto à questão da emancipação, onde estamos em relação aos objetivos perseguidos pelas políticas educativas

² O PISA, tradução de *Programme for International Student Assessment*, é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 30 jun. 2024.

para o desenvolvimento da capacidade de os alunos pensarem por si mesmos, de seu espírito crítico e criativo, e da construção de sua própria personalidade? Que conteúdos são difundidos com esses objetivos, e segundo quais métodos? Não se deveria ter um olhar mais profundo e crítico sobre as condições nas quais vivem os atores?

O avanço dos partidos de extrema-direita nas últimas eleições legislativas na França (julho de 2024) e o atraso no cumprimento dos acordos ambientais de Paris – COP 21, Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, 2015 – poderiam nos alertar sobre aquilo que a escola, até agora, não soube fazer – e, provavelmente, sobre o que ela poderia fazer para preparar os alunos, futuros adultos, a enfrentarem esses problemas de modo a tornar possível o mundo no qual, nós e eles, iremos viver. Todavia, parece que os especialistas em políticas de educação na França não colocaram essas questões no centro de suas análises.

O desinteresse dos pesquisadores pelos currículos

A maior parte dos pesquisadores que tratam das políticas de educação, na França, não se interessa pelos currículos. Eles se concentram em problemáticas como a avaliação do sistema educativo ou, mais exatamente, na eficácia desse sistema... É claro que, às vezes, as modalidades de construção de políticas são abordadas, assim como os efeitos que elas produzem, mas raramente sob o ângulo dos currículos – nem de sua construção, nem de seus objetivos (ou de seus fins), nem do que seria conveniente que os alunos retivessem.

A título de exemplo: inserir a “base comum de conhecimentos e de competências” no artigo 9º da Lei *Fillon* de 2005, retomada em 2013 pela Lei *Peillon*,³ demonstrou uma preocupação com o que os alunos deveriam dominar para entrar na vida ativa, se inserirem profissionalmente e serem socialmente capazes. Tratava-se de repensar os currículos. No entanto, essa base comum, provavelmente pelo fato de sua construção ter ocorrido sem a participação dos professores e das professoras que deveriam colocá-la em prática, acabou se tornando um verdadeiro quebra-cabeça, que multiplica os procedimentos de avaliação (fichas a preencher, aumento de tarefas administrativas etc.). Assim, essa base deixa uma indefinição sobre o que poderia, afinal, ser uma maneira inovadora de construir políticas educativas a partir dos currículos, do que importa ensinar, da forma de ensinar e do que os alunos devem reter.

³ Nota de tradução: Trata-se da Lei n° 2005-380, de 23 de abril de 2005 (Lei *Fillon*), que introduziu a ideia da base comum de conhecimentos e competências para todos os alunos ao final da escolaridade obrigatória; e da Lei n° 2013-595, de 8 de julho de 2013 (Lei *Peillon*), a qual reafirmou e ampliou essa base, incorporando princípios de inclusão, cidadania e desenvolvimento sustentável ao sistema educativo francês. Disponíveis em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787/>; <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

Nesse sentido, convém destacar que poucos pesquisadores especialistas em políticas da educação abordaram de forma direta e crítica as modalidades de construção dessa base, tampouco os efeitos que ela produziria nas condições em que seria ensinada. Na maior parte do tempo, essa base, vista como uma necessidade, aparecia em seus escritos como um dispositivo com o qual os docentes deveriam simplesmente avançar. Para isso, professores e professoras deveriam evoluir em suas práticas. Como se as proposições de *experts* – entre os quais estão cientistas – devessem ser absolutamente colocadas em prática por profissionais da educação, sem que estes tivessem sido verdadeiramente consultados.

Assim, os pesquisadores que abordaram essa questão do currículo – no caso, a da base comum – se ocuparam muito mais em mostrar os limites que apresentavam os professores e as professoras, ou então em destacar sua “resistência” a ensinar com esse novo currículo, do que em tentar explicar e compreender o que poderia, em sua concepção inicial e em sua concretização, constituir-se em obstáculo à adesão do professorado (Lapostolle; Riondet, 2018). As pesquisas nem sempre sublinhavam a sobrecarga de tarefas administrativas e de formulários. Entretanto, há alguns pesquisadores que se engajaram em uma reflexão sobre os currículos. Suas análises permitem ultrapassar uma abordagem um tanto simplista das disfunções da escola, muito presente nos debates públicos na França.

Uma exceção: o Coletivo de Interpelação do Currículo (CICUR)

Entre pesquisadores e pesquisadoras na França que se interessaram pelo currículo, um certo número de universitários – em sua maioria docentes eméritos e altos funcionários da educação aposentados – criou, em 2020, o Coletivo de Interpelação do Currículo (CICUR)⁴. A motivação desse coletivo baseia-se em três convicções:

1. *Em todo o mundo, o que as escolas ensinam aos alunos é considerado algo que deve fazer sentido para eles e para as sociedades. Entretanto, muitas vezes as políticas escolares se desinteressaram disso, em favor de questões estruturais e do desenvolvimento quantitativo, devido ao crescimento dos efetivos, especialmente deixando aprofundar as desigualdades entre as aprendizagens dos alunos, em particular aquelas relacionadas à origem social.*
2. *Diante da privatização dos sistemas escolares e da fragmentação consumista dos saberes que a acompanha, a definição pública de saberes comuns é um ponto crucial, tanto para cada nação quanto para a humanidade.*

⁴ Sobre o CICUR, disponível em: <https://curriculum.hypotheses.org/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

3. *Os saberes propostos pela escola desde a modernidade – marcados por uma crença ingênua e geralmente erudita no progresso, pelo posicionamento hierárquico das culturas etc. – não respondem, de forma emancipadora, às questões colocadas para a humanidade.*

O programa de trabalho que os membros do CICUR se propõem é o seguinte:

1. *Trazer à tona, em diversos níveis, a descoberta do “caos curricular” e do estado de desordem reinante.*
2. *Questionar se essa desordem não procede de uma vasta incerteza sobre as finalidades da escola.*
3. *Examinar a questão da legitimidade dos poderes organizadores – entre eles, o Estado – em matéria de programas e de seus modos de ação.*
4. *Colocar a questão sobre o que são e o que devem ser, hoje, os saberes escolares, em confronto com os saberes do mundo.*
5. *Perguntar como dar mais coerência e adequação aos saberes escolares, que deveriam impulsionar mudanças profundas na organização da escola, bem como nos diferentes modos de avaliação e nas modalidades de exames e orientação.*
6. *Avaliar as implicações que uma outra visão dos saberes escolares teria sobre a definição da profissão docente e a formação que ela requer.*

O que é notável na criação do CICUR é o fato de que esses pensadores da educação se comportam muito mais como “intelectuais” do que como “*experts*”. É preciso explicar essa diferença entre esses especialistas e esses intelectuais, o que permite compreender melhor os usos da ciência na política: enquanto os primeiros interpelam os poderes públicos e a cidadania, os segundos aconselham a política. Em uma perspectiva sartriana, os intelectuais desempenham um papel crítico: engajam-se desde que valores cardeais, como a liberdade, a igualdade etc., ou, mais amplamente, a sobrevivência e a dignidade humanas, estejam em perigo. Diferentemente dos especialistas, os intelectuais são independentes do político, pois se apresentam por si mesmos e não são convocados pelos políticos. Eles não aconselham: alertam, e seus propósitos, longe de caucionar as decisões políticas, soam como dirigidos a elas (Lapostolle, 2019).

A título de exemplo, podem ser evocados alguns dos trabalhos dos membros do CICUR. Gauthier e Véran (2024) escreveram um manifesto – tipo de obra analítica e reivindicativa –

que traz à luz as fragilidades do *collège*⁵ (estabelecimento de ensino que escolariza os alunos de 11 a 14 anos) e traça uma ampla reflexão sobre a maneira como ele poderia funcionar. Mostram que o *collège* contribui mais para a seleção social do que para o aprofundamento de uma cultura comum. Expõem todos os saberes que tradicionalmente constituem o *collège*, seus fundamentos e sua organização. Questionam esse *collège* que, no quadro do Estado, deveria estar mais ligado ao seu contexto e ao seu território, e deveria ser, para os jovens e para os adultos que o integram, a escola ativa de democracia de que a sociedade tanto necessita.

Já Bautier (2024) evoca as consequências deletérias do uso da noção de “competência” no *collège*. Amplamente inspirada pelo mundo do trabalho promovido pela Europa, essa noção de competência adentrou o universo escolar e colocou docentes e alunos diante de problemas difíceis de serem superados. Essa noção contribui, entre outras coisas, para substituir os saberes, colocando em dificuldade os alunos que já enfrentam outras dificuldades e que, em geral, são oriundos de meios sociais desfavorecidos. Ora, em um *collège* que organiza à sua maneira uma certa seleção de alunos, essa transformação curricular não foi objeto de verdadeiras negociações. Ela foi imposta de cima para baixo, como uma necessidade política, sem que fossem consultados os diversos atores – especialmente os docentes, que tiveram de colocar essa mudança em prática.

Do nosso ponto de vista, o que aparece em filigrana por trás das produções desses dois autores é um questionamento, uma interpelação a respeito da maneira como são construídas as decisões políticas relativas à organização do ensino e ao que se ensina nesses estabelecimentos. A construção dessas decisões permanece como campo de caça exclusivo de alguns, sem se basear verdadeiramente em um debate abrangente de atores e usuários afetados por essas decisões curriculares. Contudo, na realidade, quem decide as escolhas que são feitas, nomeadamente aquelas que se referem aos currículos?

O triunfo da tecnocracia

Em nossa perspectiva, parece que os problemas e as soluções políticas são previstos essencialmente sob um ângulo técnico. Como mencionamos anteriormente, questiona-se sobretudo a eficácia dos dispositivos colocados em prática e das práticas docentes. Todavia, essa eficácia é geralmente pensada sob uma visão mensurável: o que se mede, se quantifica e

⁵ No sistema educacional da França, o *collège* é o nível de ensino que recebe os alunos após a escola primária. É composto por quatro anos de escolaridade, organizados da seguinte forma: 6º ano, 5º ano, 4º ano e 3º ano. Ao final do 3º ano, os alunos prestam exame para o *Diplôme National du Brevet* e podem seguir para o 2º ano de um *lycée* (liceu) geral ou tecnológico. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/le-college-4940>. Acesso em: 30 jun. 2024.

se valoriza politicamente.

As políticas educativas, como outras políticas públicas, estão submetidas ao que Supiot (2015), eminente jurista do *Collège de France*, nomeou como “governo pelos números”. Para o autor, os números são valorizados na condução das políticas.

Os instrumentos estatísticos mobilizados para medir rigorosamente a eficácia ou a *performance* de uma atividade educativa – na escola ou no ensino superior – com base em critérios previamente construídos, trazem um conjunto de problemas metodológicos e teóricos. Por exemplo, construir um indicador de desempenho unicamente a partir de resultados obtidos pelos discentes ou pelos docentes corre o risco de refletir apenas parcialmente uma realidade social que nunca é totalmente explícita, e sempre suscetível de variações biográficas singulares. As regularidades estatísticas objetivas (correlações estatísticas, variáveis explicativas, fatores preditores etc.), que regem as condutas de estudantes, neste ou naquele contexto escolar ou universitário, são parciais se não se levam em conta as relações estabelecidas pelos atores envolvidos com essas regularidades.

A crítica recai igualmente sobre a dimensão comparativa desses indicadores, que visam classificar os estabelecimentos ou os territórios. Rigorosamente, é muito difícil comparar os indicadores estatísticos em diferentes situações. As comparações entre situações e contextos são sempre delicadas: os indicadores numéricos de um estabelecimento ou de um território dependem particularmente do contexto, das condições locais, da composição populacional e das situações individuais. Trata-se, em grande escala, de refletir sobre a pertinência da abordagem quantitativa – geralmente utilizada para medir o funcionamento ou o desempenho em um setor educativo – que tenta apreender os efeitos do ensino associando-os a análises correlacionais. Esse modelo de análise considera que um estabelecimento escolar funciona como um sistema demográfico de entrada e saída: na entrada (*input*), introduzem-se os dados pessoais dos aprendentes (variáveis independentes como sexo, idade, origem social, percurso anterior). Os resultados atingidos (sucesso, reprovações, obtenção de diplomas, evasão, inconclusão), segundo a duração dos percursos, são propostos em termos de saídas (*output*). Esse modelo procura mostrar as supostas relações entre as variáveis de entrada e de saída, assim como destacar um esquema explicativo do desempenho escolar ou universitário. Desconsiderando as atividades de aprendizagem como um processo social e uma construção singular, a abordagem estatística *input-output* acarreta uma visão reducionista da atividade educativa. A vida educativa e social permanece sendo uma “caixa-preta”, e os mecanismos na origem deste ou daquele resultado, no interior dessa “caixa” misteriosa, continuam

desconhecidos. Assim, reduz-se o sucesso ou a *performance* aos resultados obtidos pelos aprendentes, pelos estabelecimentos, pelos territórios ou pelas agências locais, e o sentido dado pelos próprios interessados a termos como “desempenho” permanece despersonalizado.

Além das questões metodológicas, o problema é que esses números são dominados apenas por alguns especialistas – os técnicos – que não se submetem ao debate, como ocorre com as ideias. Por isso, essa governança não se presta a discussões entre os cidadãos, entre os *experts*, entre os atores sociais e os atores políticos. Entretanto, o que a democracia exige são essas discussões e esses debates. Os profissionais da educação – os docentes, nomeadamente – estão, em geral, encarregados de colocar em prática decisões que foram construídas sem eles. A tecnocracia substitui a democracia.

A esse respeito, ainda há alguns anos, os sociólogos aplaudiam o desaparecimento das antigas regulações burocráticas – pelo direito, por leis e regulamentações – que julgavam pesadas. No entanto, encontraram nas análises daquele jurista uma forma de relativizar seus pontos de vista. Os contratos com objetivos e avaliações quantificáveis, ainda que permitissem uma maior eficácia no acompanhamento dos dispositivos políticos – ao menos em parte, e em inúmeros domínios das políticas públicas – apagaram os procedimentos jurídicos que poderiam garantir debates organizados.

No campo da educação, que particularmente nos interessa, os autores também apontaram os desvios desse acompanhamento pelos números. A título de exemplo, os participantes da obra organizada por Dupriez e Mallet (2013) mostraram que as políticas baseadas em avaliações e na prestação de contas pelos docentes (*accountability*) não tiveram necessariamente efeitos positivos no desempenho dos sistemas educativos – ou que, sem nenhuma dúvida, impactaram os docentes em suas atividades cotidianas.

No que se refere aos efeitos sobre a *performance*, alguns desvios foram notados, inclusive pelos próprios avaliadores. Um desses desvios é a prática do *bachotage*, o conhecido “preparar para o exame” (*teaching to the test*), que consiste em preparar prioritariamente os alunos para as provas de avaliação às quais serão submetidos. Outro efeito perverso, semelhante ao destacado por Baluteau (2013), é que as avaliações nacionais conduzem a uma transformação dos currículos e a uma hierarquização das disciplinas. A avaliação é considerada como performativa na medida em que implica arbitragens que favorecem as disciplinas avaliadas, em detrimento de outros fins educativos – nomeadamente, aqueles que valorizam a realização pessoal dos alunos.

Essas políticas repercutem igualmente na profissão docente. As missões do professorado

evoluíram sob a pressão das políticas normativas de educação. Não há dúvidas de que, a partir de agora, a profissionalização está regulada por um modelo empresarial centrado na eficácia da escola e no acompanhamento pelos resultados. Nas nações onde essa nova administração foi colocada em prática, principalmente nos Estados Unidos, parece que as preocupações de professores e professoras se tornaram mais “gerenciais” do que “pedagógicas” (Dulude, 2013).

Dupriez e Malet (2013, p. 18) exprimem, nestes termos, o que se destaca em sua obra:

Na maior parte das situações, o uso de dispositivos de medidas e de avaliação de resultados é geralmente mal recebido pelos docentes, que se encontram no centro de uma diversidade crescente de normas e de prescrições, nem sempre convergentes. Na óptica dos professores, esses novos dispositivos, em particular o recurso maciço aos indicadores quantitativos, geralmente percebidos como simplistas, são uma forma de desconhecimento da complexidade do seu *métier* e um indício de uma confiança que se está perdendo.

É preciso igualmente acrescentar que esse impacto sobre a profissão docente não deixa de afetar a maneira como os professores vivem o seu trabalho. Os docentes têm o sentimento de que o seu *métier* lhes escapa, enquanto, ao mesmo tempo, a responsabilidade que lhes é atribuída em matéria de resultados escolares é social e institucionalmente mais forte. Lantheaume (2011, p. 15) não poupa considerações sobre o impacto das políticas sobre a atividade docente:

Os novos desafios da profissão, o sofrimento que eles engendram, permitem uma análise das missões da escola e de sua organização, das políticas públicas liberais, mais preocupadas com o desempenho do que com o humano, e finalmente, permitem estudar a crise do *métier*. De fato, o sofrimento docente pode ser compreendido como o sintoma de uma concepção de mudança imposta de fora, que menospreza sua expertise, o que alimenta a experiência de perder o controle sobre seu trabalho. Essa maneira de reformar, contra os atores acusados de “resistir” a uma mudança que seria boa por natureza, cria o impasse sobre as condições de mudança a serem reunidas pelos profissionais, especialmente o tempo necessário para a tradução de novas injunções. A constatação de um trabalho ossificado e de uma inquebrável “resistência à mudança” é, à luz de nossas pesquisas, um falso diagnóstico. De fato, de maneira pragmática, os docentes não param de modificar suas maneiras de fazer, inclusive sob o efeito de injunções institucionais estimulantes. Entretanto, as melhores intenções reformadoras são constantemente marcadas por uma concepção equivocada do trabalho, segundo a qual seria suficiente aplicar as orientações e difundir “boas práticas” descontextualizadas. Para lutar contra o sentimento experimentado pelos professores de despossessão do seu trabalho, uma reflexão compartilhada sobre o que são os critérios do “bom trabalho” se impõe, pois esse modelo é pouco favorável ao desenvolvimento profissional e é fonte de sofrimentos reais.

Assim, as derivações tecnocráticas no gerenciamento e na avaliação da educação nacional conduzem a numerosos efeitos perversos. O Ensino Superior na França também é afetado por esses desvios tecnocráticos. A maneira pela qual a universidade francesa é julgada

e apreciada pelos gestores e pelos *experts* se constitui como um exemplo revelador. Depois de mais de quatro décadas, a *performance* estudantil é uma questão omnipresente nos debates públicos e acadêmicos sobre a universidade. As instâncias ministeriais e a imprensa publicam cada vez mais a classificação ou as premiações das universidades segundo suas taxas de sucesso, já conectados com a avaliação dos estabelecimentos universitários. Assim, os resultados obtidos pelos estudantes se tornaram sinônimos de prestação de contas, indicadores da “rentabilidade” das formações.

O sucesso universitário dos estudantes, nas pesquisas francesas (Erlich, 1998; Felouzis, 2001; Michaut, 2000; Romainville; Michaut, 2012) e nas estatísticas que a *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP)⁶ publica regularmente, se refere aos dados produzidos pelo sistema de avaliação, e o modo de cálculo é baseado nos resultados obtidos em função do tempo. O sucesso formal refere-se geralmente aos resultados atingidos pelos estudantes, tal como eles são mensurados pelos docentes, sem que se leve em conta o que permitiu a obtenção desses resultados, tampouco se considera a relação que eles têm com o percurso do estudante. Assim, a escolha de medidas de desempenho acadêmico define o lugar acordado aos atores implicados na formação universitária. É dado um espaço para os estudantes comentarem, interpretarem, se autoavaliarem e examinarem seus resultados, integrando a dimensão pessoal e subjetiva do desempenho (Paivandi, 2015). Uma perspectiva alternativa pode mobilizar uma autoavaliação que associa o resultado formal, as condições de estudo, a apreciação subjetiva e sua relação com a história singular e com o projeto profissional e intelectual do estudante. Igualmente, pode-se ter em conta a qualidade da aprendizagem (Paivandi, 2019), que examina o desempenho universitário sob um ângulo diferente, interessando-se pelo sentido que reveste o ato de aprender para um estudante.

No contexto francês, os indicadores que visam o desempenho formal se referem geralmente ao produto objetivo (resultados obtidos) e ao tempo quantitativo (duração do percurso). As taxas de sucesso são construídas a partir da análise estatística de entradas e saídas, que permitem identificar certos fatores e avaliar o seu peso no futuro do estudante. Esse modo de cálculo tende a conceber o percurso universitário como um tempo coletivo uniforme, definido pela universidade, que estrutura os programas e a organização pedagógica (Paivandi, 2011).

Ao lado desse tempo coletivo prescrito, existe o tempo universitário vivido pelo

⁶ O DEPP [Direção da Avaliação, da Prospectiva e do Desempenho] é um órgão do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* [Ministério da Educação Nacional e da Juventude], na França.

estudante, que constitui um momento singular em seu percurso, impondo um “quadro temporal” e uma relação com o tempo específicos (Coulon, 1997). Em grande parte, a relação com o tempo dos estudantes é determinada por sua “cultura temporal”, que compreende tanto as representações coletivas quanto as práticas individuais (Masy, 2013). Disso resultam possíveis descompassos entre o quadro temporal prescrito, que está na base da organização pedagógica, e a relação singular com o tempo de cada estudante, que depende de suas condições particulares de vida e de estudo (Lahire, 1997; Paivandi, 2011).

A relação com o tempo refere-se também ao sentido atribuído a um tempo específico no percurso biográfico (dimensão qualitativa). Segundo Lefebvre (1989, p. 713), essa versão qualitativa do tempo constitui um “momento” no tempo de uma vida – um centro do vivido que conjuga palavras e atos, situações e atitudes, sentimentos e representações. O “momento” supõe uma duração e, na coexistência com outros momentos, gera uma história (Lesourd, 2006, p. 21). O “momento da universidade” implica aculturação universitária, aprendizagem em uma área e desenvolvimento de um capital destinado a construir um futuro – no quadro de um projeto (intelectual, profissional), existente ou em preparação – a frutificar no mercado de trabalho.

Os dados da investigação realizada por Paivandi (2015, 2019) mostram que o sucesso medido pela instituição, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes e em função da duração dos estudos, não cobre todas as dimensões desse fenômeno e arrisca favorecer uma leitura empobrecida de seu percurso. Outro descompasso encontrado remete ao caráter despersonalizado do sucesso formal, quando a experiência e o ponto de vista do estudante não são considerados. Trata-se de propor uma leitura crítica dos indicadores oficiais que tendem a se referir somente aos resultados dos exames para mensurar o sucesso universitário, procurando correlações entre os indicadores de desempenho e seus “preditores”.

Os modelos estatísticos baseiam-se no tempo prescrito – um tempo linear, com encaminhamento genérico, impessoal e sem rodeios – o qual nem sempre combina com o tempo de uma vida humana. Um pequeno corte no percurso, a incerteza ou o exercício de uma atividade remunerada, a reorientação ou um ritmo mais lento (tempo parcial), escolhido pelo estudante, são algumas das muitas causas possíveis de atraso em seu percurso. O produto “objetivo” do percurso universitário não deve se tornar um fim em si, ou ser a coisa mais importante que conta e que seja considerada. A concepção de um tempo linear e universal pode favorecer uma espécie de “macdonaldização” do ritmo universitário, com a velocidade transformando-se em um valor absoluto – o símbolo da eficácia e do sucesso. Em contrapartida, confere-se uma visão negativa aos percursos que apresentam algum tipo de atraso. Esses

percursos são considerados como reflexos de fracasso, sinalizando a ineficácia do ensino oferecido.

No plano político, o destaque dado aos resultados numéricos é suscetível de relegar a segundo plano a realização dos objetivos qualitativos da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias destinadas a responder à pressão externa (Blais, 2008). O risco é o de cair na obsessão pelos resultados e na ideologia da eficácia, em detrimento dos objetivos educativos e sociais da universidade. Na realidade, os objetivos de desempenho podem tornar-se um fim em si mesmos, em vez de serem meios para atingir as finalidades educativas – mais centradas nas aprendizagens de qualidade e na formação de cidadãos.

Em suma, a busca da eficácia – de uma eficácia mensurável – conduziu a uma forma de tecnocracia, de poder conferido aos *experts* e aos especialistas, que deixa muito pouco espaço para a escuta dos profissionais da educação, assim como de inúmeros outros atores. Nessas condições, as escolhas operadas em matéria de educação, em particular na construção curricular, não são feitas de maneira democrática ou, ao menos, com base em debates dos quais possam emergir problemas negociados e potencialmente compartilhados. No entanto, nessas condições, como os pesquisadores podem intervir, tentando não ser colocados no campo dos *experts* que contribuiriam para elaborar problemas e decisões construídas na maior confidencialidade – que é o que predomina entre políticos e cientistas suscetíveis de se colocar a seu serviço?

A pesquisa a serviço da reintrodução da democracia

Vamos ver como a pesquisa – no caso da educação – poderia contribuir para construir currículos que permitissem tornar social e politicamente aceitável o mundo no qual viveremos. A ideia principal desta seção seria mostrar que uma dessas condições residiria no fato de que as decisões que presidem à construção das políticas de educação – em particular, as relativas ao currículo – sejam formuladas segundo modalidades mais democráticas e menos tecnocráticas.

A legitimidade dos problemas a se colocar

É preciso colocar uma questão preliminar antes de tentar definir de que maneira as pesquisas poderiam contribuir para pensar as políticas de forma menos tecnocrática. Essa questão prévia é justamente a dos “problemas” que são colocados no quadro das políticas educativas.

Para começar, os problemas não existem espontaneamente, nem naturalmente. Eles são

construídos. O que aparece neste ou naquele domínio – no nosso caso, na educação – é, antes de tudo, um “mal-estar”. Esse mal-estar ou esses mal-estares nem sempre são imediatamente colocados em palavras. Contudo, não se sabe como sair desse mal-estar enquanto ele não é colocado em palavras. Há também disfunções que se pode ver emergir; entretanto, é a interpretação desses mal-estares e dessas disfunções que permite a construção de problemas. Um problema é um questionamento organizado de um mal-estar, de forma que as questões levantadas possam encontrar respostas. Por exemplo, observando a maneira como os partidos políticos pretendem remediar os sofrimentos da escola, percebe-se bem que suas interpretações das disfunções são muito diferentes. Assim sendo, os problemas que eles colocam também são distintos, e as respostas políticas igualmente, uma vez que se considera que essas respostas devam trazer soluções aos problemas construídos (Lapostolle; Solaux, 2022).

Todavia, os pesquisadores e as pesquisadoras também têm seus próprios objetos de estudo, que abordam com métodos distintos, propondo conhecimentos que se concentram nesta ou naquela disfunção. Por exemplo, desenvolver pesquisas sobre “o efeito professor” ou “a eficácia das práticas docentes” não é o mesmo que trabalhar sobre os momentos pertinentes da “ação conjunta” entre docentes e alunos (Sensevy; Mercier, 2007). Investigar as “características de docentes eficazes” não equivale a interessar-se por seu sofrimento (Lantheaume; Hérou, 2008), nem a mostrar que “[...] a falta de reconhecimento institucional e a dificuldade em afirmar o orgulho profissional estabelecem freios mais fortes à ação do que os supostos corporativismos ou a cultura da resistência que lhes são atribuídos” (Lantheaume; Hérou, 2008, p. 140). Como se pode ver, esses objetos de estudo evidenciam percepções e construções de problemas diferentes de uma pesquisa a outra. Ora, como já mostramos em diversas ocasiões (Lapostolle, 2006, 2022), a escolha de cientistas por parte dos políticos – cientistas que assim se tornam *experts* — não é anódina. Em geral, eles servem para trazer uma “caução científica” a problemas que foram, antes de tudo, construídos ideologicamente. Aliás, é preciso destacar que as pesquisas científicas são geralmente muito especializadas e não abrangem a complexidade das situações reais. E isso é normal: é reduzindo a complexidade dos fenômenos observados que os conhecimentos mais seguros podem ser construídos. Não se pode trabalhar sobre tudo! Em consequência, os problemas valorizados pela pesquisa e escolhidos pelos políticos – em função dos pesquisadores e das pesquisadoras chamados/as a cooperar – dão conta apenas de uma parte da realidade.

Uma outra dimensão da construção de problemas é o lugar que se dá aos profissionais da educação. Frequentemente, as pesquisas sobre eficácia, por razões de objetividade, colocam

a distância a palavra dos docentes investigados. É assim que a ciência funciona: para não produzir conhecimentos subjetivos, ela afasta o que pode parecer mera opinião. É a necessidade do “corte epistemológico” evocada por Bachelard (1967) e por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968). Para o primeiro, “[...] o conhecimento prévio é um obstáculo ao conhecimento” (Bachelard, 1967, p. 19), e o conhecimento científico só aparece como resultado de um longo processo que permita ultrapassar esse “conhecimento prévio”, apoiado em crenças e em emoções – algo que, inicialmente, é preciso “destruir”. Assim, os cientistas devem se distanciar da opinião e da experiência daqueles sobre quem estudam os efeitos que produzem: os professores.

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968, p. 24) não dizem outra coisa quando afirmam:

O fato social é conquistado contra a ilusão do saber imediato [em que] a familiaridade é o primeiro obstáculo epistemológico [no qual] as ciências sociais devem operar o recorte epistemológico capaz de separar a interpretação científica de todas as interpretações artificialistas e antropomórficas do funcionamento social.

Nessas condições de construção de problemas pelos cientistas, é pouco provável que a palavra dos professores e das professoras seja ouvida. Em suma, podemos nos dar conta de que, em função do cientista ouvido ou favorecido pelo político, o problema que emergirá – e aquele a ser resolvido – não será o mesmo. E a voz docente não será considerada, ainda mais se o pesquisador tiver escolhido se situar naquela linha de ciência tal como colocaram, há décadas, Bachelard (1967) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968).

Desde logo, compreende-se que, apenas raramente, os problemas valorizados e as soluções que são propostas tenham efeitos positivos – mesmo que, objetivamente, sejam medidos em números. Entende-se, igualmente, que as decisões tomadas ou as reformas sejam geralmente contestadas pelos profissionais da educação. Pois é como se se lhes pedisse que não evocassem suas próprias dificuldades e que resolvessem problemas que não se colocam diretamente para eles, mas que foram construídos por *experts* que não os ouviram. Entretanto, no fundo, quem tem a legitimidade de construir problemas legítimos?

Dois pistas potenciais para construir problemas que poderiam melhor levar em conta a complexidade da realidade e ser socialmente aceitáveis

Uma primeira pista consistiria em recorrer a uma pluralidade de pesquisas para construir problemas que respondam melhor à **complexidade da realidade**. É a pista da interdisciplinaridade que aparece. Reintroduzir a “complexidade” parece algo tão ambicioso

quanto vago. Uma revisão dos usos dessa noção na literatura científica remete a artigos de naturezas distintas, que estudam desde as ciências ditas “duras” até as ciências humanas e sociais. Reteremos dessa noção alguns elementos que nos parecem operacionais e suscetíveis de nos ajudar a estender nossa argumentação.

Morin (1990) é um dos pioneiros que trabalharam para a introdução – ou reintrodução – da complexidade no pensamento e, nomeadamente, nas ciências. Ele admite que a ciência moderna permitiu progressos reais, mas constata também que ela conduziu a desastres, em grande parte por causa da “miopia” que demonstrou. No centro de sua crítica estão, sobretudo, os procedimentos que essa ciência pode colocar em prática para produzir conhecimentos.

Porque essa ciência funciona de maneira analítica – porque ela reveste, corta e separa o real que nunca está disjunto –, ela simplifica e reduz o processo do real. Quando a ciência tenta religar os conhecimentos produzidos nas disciplinas separadas, está muito pouco preparada.

Morin (1990) afirma que a ciência moderna ocultou Pascal (1669[1960]) e deu o triunfo a Descartes (1641[1979]). Quando o primeiro afirmava ser “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”, o segundo fixou como princípio de seu método “dividir cada uma das dificuldades [que se examinaria] em tantas parcelas quantas fosse possível, e isso seria requerido para melhor resolvê-las”. A um conhecimento construído segundo um método que separa e isola elementos da realidade, Morin (1990) opõe a “construção complexa”, lembrando a célebre fórmula de Pascal.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS): um exemplo de abordagem aberta e plural do currículo

A integração progressiva da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) constitui um exemplo de abordagem aberta e crítica do currículo escolar, permitindo conceber um saber plural e interdisciplinar para sensibilizar e formar os cidadãos do futuro, oferecendo-lhes as chaves de leitura necessárias e os meios de agir. A EDS faz parte das grandes questões de sociedade que evidenciaram a necessidade de uma tomada de consciência coletiva, construindo uma abordagem consensual por meio de interações científicas, sociológicas, econômicas, sociais e culturais. Essa perspectiva parece estar sendo reconhecida pelos dirigentes institucionais. Conforme a Circular 2007-077 do Ministério da Educação Nacional:

A EDS deve formar um caminho científico e prospectivo, permitindo a cada cidadão operar suas escolhas e seus engajamentos, apoiando-os em uma reflexão lúcida e

esclarecida. Igualmente, ela deve conduzir a uma reflexão sobre os valores, a tomada de consciência das responsabilidades individuais e coletivas, e à necessária solidariedade entre os territórios, intra e intergeracional (França, 2007).

A Lei nº 2013-595, de 8 de julho de 2013, de orientação e de programação para a refundação da Escola da República, introduz a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável no Código da Educação (França, 2013). Essa educação começa desde a escola primária e visa despertar as crianças para as questões ambientais. Ela comporta uma sensibilização à natureza e à avaliação do impacto das atividades humanas sobre os recursos naturais. Essa missão se exerce no quadro de um encaminhamento em parceria entre a comunidade educativa, as coletividades territoriais, as partes interessadas e as associações.

A EDS foi um objeto curricular construído e aperfeiçoado progressivamente ao longo de várias décadas, para ensinar e formar a nova geração diante dos desafios ambientais contemporâneos e de suas consequências. Os saberes disciplinares não devem ser divididos em subtemas distintos que não estejam explicitamente articulados entre si. Para apreender as questões ambientais, é preciso evocar o lugar da dúvida, o caráter evolutivo de nossos conhecimentos, a pluridisciplinaridade e a importância da articulação de saberes de naturezas distintas. A EDS tende a descartar as práticas tradicionais de ensino. Trata-se de uma “educação para” que articula saberes, valores e práticas (Barthes; Champollion, 2012; Lange, 2015; Pagoni; Tutiaux-Guillon, 2012). As “educações para” impõem um estatuto particular (Barthes; Alpe, 2018): são temáticas (meio ambiente, saúde etc.) e não disciplinares, o que as distingue do modelo padrão de conteúdos escolares de caráter científico. Elas se inserem na esfera educativa formal ou informal, dirigindo-se às populações (Diemer; Marquat, 2014).

Os debates críticos acerca da EDS ultrapassam seus objetivos cognitivos e sociais para se voltarem também às abordagens mobilizadas pelo currículo (Lange, 2015). Promover a cidadania do desenvolvimento sustentável implica desenvolver novas formas de comunicação e novas práticas de mediação (Boillot-Grenon, 2010). Em termos pedagógicos, trata-se de passar de um modelo de transmissão de saberes – muitas vezes descontextualizados e simplificados (saber escolar) – para uma formação do juízo dos jovens, propondo-lhes a construção de instrumentos para decifrar a complexidade da realidade do mundo (Fleury, 2010).

A EDS inscreve-se em uma abordagem educativa emergente que tenta introduzir controvérsias no ensino das ciências, em uma perspectiva de educação cidadã (Lazzeri *et al.*, 2015). Essa perspectiva repousa sobre a crítica social (Robottom; Hart, 1993) e sobre o ensino de Questões Socialmente Vivas (Legardez; Simmonneau, 2011): biotecnologias, energia, mudanças climáticas, mundialização. A dimensão crítica necessária para apreender a

complexidade das questões do desenvolvimento sustentável está no centro dos debates sobre essa temática. Trata-se, igualmente, de refletir sobre a aceitação da EDS, amplamente condicionada pelo contexto político, pois, quando o sistema educativo se interessa por questões socialmente vivas, ele se expõe, no seio da sociedade, a tensões e conflitos.

Segundo Lazzeri *et al.* (2015), essas questões são consideradas vivas porque não têm solução simples, única ou universal. Assim, são objeto de controvérsias no interior dos saberes de referência (científicos, profissionais e sociais) e são fonte de debates tanto no mundo da pesquisa quanto na sociedade. Elas cristalizam desafios políticos, econômicos, científicos, culturais e ideológicos. Introduzir questões socialmente vivas no programa escolar implica mobilizar uma pedagogia que privilegie a participação do sujeito-aprendente, os debates contraditórios e o diálogo aberto e crítico (Lange; Barthes, 2021). O desafio pedagógico consiste em criar as condições de uma educação ao mesmo tempo complexa e engajada. Não se trata apenas de transmitir um catálogo de conhecimentos e conselhos, mas também de contribuir para educar para os debates, desenvolvendo consciência e comprometimento.

Entretanto, essa interdisciplinaridade, em matéria de EDS, custa a ser colocada em prática. A mesma constatação poderia ser feita em relação às outras matérias do currículo escolar. Ela continua sendo um projeto a ser construído... Sobretudo, para cada pesquisador ou pesquisadora, ela exige tomar consciência da “luta dentro do campo”⁷ (no sentido de Bourdieu) pelo triunfo de sua própria abordagem, em detrimento daquela de seus colegas (Wagner, 2016). Talvez a colaboração seja mais desejável do que a competição!

Uma segunda pista permitiria tornar socialmente mais aceitáveis as transformações potenciais dos currículos. Ela consistiria em reintroduzir os atores não científicos – os professores que ensinam – na construção das pesquisas. É a via das pesquisas colaborativas. Para os pesquisadores, tratar-se-ia de não mais se colocar em posição de superioridade em relação aos docentes investigados, nem de se manter a distância de suas palavras por medo de contaminação, mas, sim, de associá-los durante todo o processo de construção da pesquisa: da formulação da questão de investigação à validação dos conhecimentos produzidos. Já existem algumas iniciativas nesse sentido. Podemos evocar, por exemplo, as “conferências de

⁷ “O campo é um microcosmo social relativamente autônomo no interior do macrocosmo social. Ele é regido por regras que lhe são próprias e se caracteriza pela busca de um fim específico. [...]. Um campo, configuração de posições que se situam umas em relação às outras, é sempre um espaço de conflitos e de concorrência pelo controle do dito campo [...]. No interior de cada campo se encontram dominantes e dominados, antigos e recém-chegados. Aqueles que detêm mais capital específico no campo são levados a adotar posições conservadoras; as estratégias de subversão emanarão de grupos concorrentes, menos dotados em capital ortodoxo” (Wagner, 2016, p. 50).

consenso” organizadas pelo Centro Nacional de Estudo dos Sistemas Escolares (CNESCO)⁸, que permitem submeter os trabalhos de numerosas pesquisas sobre uma temática para discussão com os profissionais. Mesmo que, em geral, esses profissionais sejam associados à pesquisa somente no final do processo – e não durante a construção dos problemas – ouvi-los já é um avanço.

Uma síntese dessas duas pistas pode ser encontrada na tentativa de levar em conta a complexidade das situações reais, ao mesmo tempo que se consideram os diferentes atores envolvidos pelas decisões políticas. Trata-se da criação de um “espaço comum de participação”, apoiado na definição proposta por trabalhos de sociólogos das ciências:

[...] **um espaço comum de participação é um lugar no qual todos os atores envolvidos – não somente os cientistas – por uma decisão política são convidados a debater, a fim de reconfigurar o problema que levou à construção dessa decisão, de maneira que seus próprios interesses sejam levados em conta em sua versão definitiva** (Mabilon-Bonfils; Lapostolle, 2022, grifo próprio).

A ideia de “círculo de interesse” vem da “sociologia da tradução”. Segundo essa abordagem, o êxito de uma descoberta científica advém mais do interesse que ela desperta entre os atores envolvidos do que de seu valor epistemológico intrínseco. Isso também se aplica ao domínio das inovações técnicas. Apoiando-se em casos históricos, Akrich, Callon e Latour (2006) mostram que a acolhida dada pelos atores interessados a uma inovação técnica sempre foi determinante para seu sucesso. Esse conceito, transferido para o domínio da política, poderia nos levar a uma constatação: **uma reforma é bem construída e aceita quando todos os atores envolvidos por ela encontram nela soluções para os seus próprios problemas – que não são os mesmos para todos.**

Comumente, as reformas fracassam porque não permitem que todos os atores encontrem soluções para os seus próprios problemas. Tomemos um caso preciso: o da reprovação. Os tomadores de decisão, com base em estudos científicos, tendem a limitar ou mesmo suprimir a reprovação, por considerá-la socialmente injusta e ineficaz, além de ser custosa. Contudo, os docentes veem na continuidade da reprovação a possibilidade de aumentar sua autoridade ou de gerir a heterogeneidade das salas de aula. Já os dirigentes políticos enxergam na supressão da reprovação uma forma de reduzir os fluxos de alunos no sistema educativo – ou seja, uma economia de recursos. As famílias, por sua vez, podem desejar que a reprovação não lhes seja imposta, mas também podem querer garantir as conquistas de seus filhos, a fim de que acessem

⁸ Sobre a CNESCO [*Centre national d'étude des systèmes scolaires*], disponível em: <https://www.cnesco.fr/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

os níveis escolares que exigem “boas médias”. Nesse caso, a forma como os problemas são colocados pelos atores políticos não é a mesma dos atores operacionais ou dos usuários do serviço público.

Na falta de ter colocado todos os atores interessados ao redor de uma mesa, para reconfigurar o problema do atendimento dos alunos em dificuldade, segundo os problemas de um dos atores presentes, ainda que a reprovação tenha diminuído quantitativamente, ela continuou acontecendo em vários estabelecimentos. A supressão da reprovação continuou a não ser uma solução satisfatória, nem para os políticos, já que não foi colocada em prática; nem para os docentes, que se viram diante de uma reforma imposta, sem que ela os ajudasse a superar seus problemas cotidianos.

É claro que não existe uma varinha mágica. Todos os sofrimentos e disfunções sentidos e vividos no sistema educativo não terão remédios imediatos. O que importa é reconsiderar o lugar do pesquisador em sua contribuição às decisões políticas. Talvez, antes de se colocar como conselheiro do político e de servir de caução científica às suas decisões, o pesquisador/a pesquisadora pudesse se colocar em uma posição que lhe permitisse construir questões – e problemas de pesquisa – mais suscetíveis de levar em conta a complexidade da realidade e a palavra, assim como a experiência dos diferentes atores implicados nessa realidade.

Conclusões

Tentamos esclarecer a maneira como as decisões políticas, acompanhadas por *experts* do mundo científico – especialmente ao longo dos últimos 40 anos –, poderiam conduzir a efeitos pouco satisfatórios e, por vezes, até a efeitos perversos. Chamamos atenção para a forma como são construídos os problemas que orientam as ações em educação. Essa construção, tratada de forma tecnocrática – como testemunha o apelo imoderado às avaliações quantitativas –, não permitiria levar em conta a complexidade das situações enfrentadas no sistema educativo, principalmente os mal-estares e disfunções que nele se manifestam. Assim continuando, uma governança pelos números levou ao fato de que, nas últimas décadas, poucas decisões tomadas foram capazes tanto de resolver o mal-estar persistente no sistema educativo quanto de dar satisfação aos usuários e aos atores da escola.

Buscamos trazer à tona duas pistas para sair dessa tecnocracia, reintroduzindo mais democracia, mas também outra forma de eficácia nas decisões voltadas à transformação da escola. Essas duas pistas são: uma ciência mais cuidadosa com a interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, mais atenta à escuta dos cidadãos e cidadãs, dos atores e dos usuários da escola.

Em seguida, propusemos que abordar as políticas de educação sob o ângulo dos currículos poderia tornar-se uma nova maneira de pensar a construção dos problemas ligados à educação e de oferecer respostas a eles. O currículo não se realiza no vazio social e educativo. Como objeto complexo, o currículo – em sua acepção anglo-saxônica – ultrapassa amplamente os programas escolares. Ele integra as práticas, a avaliação, o meio ambiente socioeducativo e as condições nas quais a escola funciona. O bem-estar dos alunos e dos docentes, bem como a benevolência educativa, ou ainda a percepção que seus atores têm do ato de aprender, de ensinar e de ir à escola, não podem ser dissociados do funcionamento do currículo.

O currículo, pelas questões que suscita e pelos trabalhos que o tomam como objeto, nos parece dotado do poder de fazer nascer um espaço de diálogo no centro do pensamento e da ação coletiva, visando à construção de uma nova forma de conceber e avaliar os projetos educativos. Parece-nos ser um objeto de estudo amplamente suscetível de ser submetido ao que chamamos de método de criação de um “espaço comum de participação”, capaz de implicar os atores da escola. Além disso, parece prestar-se relativamente bem a uma abordagem complexa ou multirreferencial⁹, que convida a mobilizar a contribuição de uma grande variedade de disciplinas científicas.

Assim, desejamos retornar à questão central deste artigo: De que maneira a pesquisa universitária poderia contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem do currículo que permitisse construir um mundo no qual fosse possível viver? É claro que evocamos a necessidade de se colocar em ação uma certa “interdisciplinaridade” e de se construir um espaço comum de participação. No entanto, essa necessidade não acarretaria outras, notadamente para os pesquisadores e as pesquisadoras? Para eles e elas, não haveria a necessidade de operar grandes conversões? Não deveriam ser capazes de trabalhar em interdisciplinaridade, com todas as dificuldades impostas por um embasamento ainda relativamente restrito em seu campo disciplinar? Não deveriam ser capazes de deixar de observar de maneira superior os atores sobre os quais investigam, levando em consideração sua palavra e sua experiência? Não deveriam deixar de evitar as controvérsias e, ao contrário, aceitar submeter os resultados de suas pesquisas ao debate em fóruns compostos por atores sociais e políticos? Enfim, não deveriam descer de seu pedestal, constituindo-se mais como mediadores entre os diversos atores interessados (sociais e políticos), do que como *experts* que servem de fiadores aos atores políticos?

⁹ Segundo Ardoino (1993), a multirreferencialidade pode se constituir como uma abordagem capaz de melhor dar conta da complexidade própria aos objetos-sujeitos-projetos das ciências humanas e sociais. A multirreferencialidade é uma abordagem que convoca várias disciplinas, vários encaminhamentos, vários paradigmas.

Referências

AKRICH, Madeleine; CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. **Sociologie de la traduction**. Textes fondateurs. Paris: Presses de Mines, 2006.

ARDOINO, Jacques. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratiques de Formation-Analyses**, Formation permanente, [s. l.], n. 25-26, p. 15-34, 1993.

BACHELARD, Gaston. **La Formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin, 1967. [1938].

BALUTEAU, François. Les dispositifs d'évaluation nationale et les réorganisations locales autour du curriculum. In: DUPRIEZ, Vincent; MALET, Régis (org.). **L'évaluation dans les systèmes scolaires**. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 63-75. DOI: 10.3917/dbu.duiez.2013.01.0063.

BARTHES, Angela; ALPE, Yves. Les «éducations à», une remise en cause de la forme scolaire ? **Carrefour de l'Éducation**, [s. l.], n. 45, p. 20-34, 2018. DOI: 10.3917/cdle.045.0023.

BARTHES, Angela; CHAMPOLLION, Pierre. Éducation au développement durable et territoires: évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. **Éducation Relative à l'Environnement**, [s. l.], n. 10, p. 1-18, 2012. DOI: 10.4000/ere.1049.

BAUTIER, Élisabeth. Savoirs et compétences, mise en œuvre curriculaire et inégalités d'apprentissage. **Diversité**, [s. l.], n. 204, p. 1-13, 2024. DOI: 10.35562/diversite.4363.

BLAIS, Jean-Guy. L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In: LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (org.). **L'obligation de résultats en éducation**. Evolutions, perspectives, et enjeux internationaux. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 123-144.

BOILLOT-GRENON, Francine. Chercheurs et praticiens à l'épreuve d'une recherche-action sur le théâtre-forum éco-citoyen. **Faire Avoir**, [s. l.], n. 9, p. 53-60, 2010.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. La production de l'idéologie dominante. **Actes de la recherche en sciences sociales**, [s. l.], v. 2, n. 2-3, p. 3-73, 1976. DOI: 10.3406/arss.1976.3443.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Le métier de sociologue**. Paris: EHESS, 1968.

COULON, Alain. **Le métier d'étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF, 1997.

DESCARTES, René. **Méditations métaphysiques**. «Première médiation». Paris: Flammarion, 1979. [1641].

DIEMER, Arnaud; MARQUAT, Christel. **Education au développement durable**. Enjeux et

controverses. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2014.

DULUDE, Éliane. Les effets et dérives d'une logique managériale en éducation: le cas du district de Chicago. In: DUPRIEZ, Vincent; MALET, Régis (org.) **L'évaluation dans les systèmes scolaires**. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 91-102.

DUPRIEZ, Vicent; MALET, Régis (org.) **L'évaluation dans les systèmes scolaires**. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles: De Boeck, 2013.

ERLICH, Valérie. **Les nouveaux étudiants**. Un groupe social en mutation. Paris: Armand Colin, 1998.

FELOUZIS, Georges. **La condition étudiante**. Paris: PUF, 2001.

FLEURY, Bernadette (org.). **Enseigner autrement**. Pourquoi et comment? Educagri éditions, 2010.

FRANÇA. Circulaire N° 2007-077 DU 29-3-2007. **Bulletin Officiel**, Paris, 5 abr. 2007. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>. Acesso em: 3 abr. 2025.

FRANÇA. **Loi n° 2013-595, du 8 juillet 2013**. d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Légifrance, Paris, 2013. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984>. Acesso em: 3 abr. 2025.

GAUTHIER, Roger-François; VÉLAN, Jean-Pierre. **Manifeste pour le collège**. (P)oser les vrais termes du débat! [S. l.]: Librinova, 2024.

LAHIRE, Bernard. **Les manières d'étudier**. Paris: La Documentation française, 1997.

LANGE, Jean-Marc. Éducation et engagement: penser la contribution de l'École aux défis environnementaux et de développement, et ses implications. Éducation relative à l'environnement. **Regards-Recherches-Réflexions**, [s. l.], n. 12, p. 105-127, 2015. DOI: 10.4000/ere.441.

LANGE, Jean-Marc; BARTHES, Angela. «Education à» et «questions socialement vives»: Eduquer en contexte d'Anthropocène. **Carrefour de l'éducation**, [s. l.], n. 52, p. 127-141, 2021. DOI: 10.3917/cdle.052.0125.

LANTHEAUME, Françoise. **La souffrance des enseignants**: épiphénomène ou analyseur du métier et du système? Montréal: UQAM, Les Collectifs du CIRP, 2011.

LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Christophe. **La souffrance des enseignants**. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris: PUF, 2008.

LAPOSTOLLE, Guy. **La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand**. 2004. 625 f. Tese (Doutorado em História Contemporânea) – Université de Bourgogne, Dijon, 2004.

LAPOSTOLLE, Guy. Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives. **Politiques et management public**, Paris, v. 24, n. 1, p. 29-53, 2006. DOI: 10.3406/pomap.2006.2309.

LAPOSTOLLE, Guy. **Les experts contre les intellectuels**. Nancy: PUN/EUL, 2019.

LAPOSTOLLE, Guy. **Peut-on croire les chercheurs engagés?** L'exemple des chercheurs en éducation. Québec: Editions Cursus Universitaire, 2022.

LAPOSTOLLE, Guy; RIONDET, Xavier. Le statut de la «résistance» des enseignants aux politiques de régulation par les résultats. Une construction scientifique ignorant ses propres résistances. **Penser l'éducation**, [s. l.], n. 41, 2018.

LAPOSTOLLE, Guy; SOLAUX, Georges. **Les partis politiques et leur projet d'école**. Les Républicains, Europe Ecologie Les Verts, Parti socialiste, Parti communiste, La France insoumise, Le Rassemblement national, La République en marche. Dijon: Editions universitaires de Dijon, 2022.

LAZZERI, Yvette; LE BLOA, Gaëlle; MARTEL, Oliver; BARTHES, Angela. L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire. Les Notes du Pôle. POLE Développement Durable et Territoires Méditerranées, CERIC/CNRS. **Hypotheses**, [s. l.], 19 jun. 2015. Disponível em: <https://pddtm.hypotheses.org/278>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LEFEBVRE, Henri. **La somme et le reste**. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1989.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. **Développement durable et autres questions d'actualité**. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon: Educagri Editions. 2011.

LESOURD, Francis. Des temporalités éducatives: note de synthèse. **Pratiques de Formation/Analyses**, [s. l.], n. 51-52, p. 9-72, 2006.

MABILON-BONFILS, Beatrice; LAPOSTOLLE, Guy. Comment associer citoyens et experts aux décisions politiques? **The conversation**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://theconversation.com/comment-associer-citoyens-et-experts-auxdecisions-politiques-182338>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MASY, James. La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. **SociologieS**, Premiers textes, [s. l.], 20 février 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologies/4287>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MICHAUT, Christophe. **L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants**. 2000. 319 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Bourgogne, Dijon, 2000.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Le Seuil, 1990.

PAGONI, Maria, TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements? **Spirale**, [s. l.], n. 50, p. 3-10, 2012.

PAIVANDI, Saeed. La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. **Recherches sociologiques et anthropologiques**, [s. l.], n. 2, p. 89-113, 2011. DOI: 10.4000/rsa.730

PAIVANDI, Saeed. **Apprendre à l'université**. Bruxelles: De Boeck, 2015.

PAIVANDI, Saeed. Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. **Revue Française de Pédagogie**, [s. l.], n. 202, p. 99-116, 2019. DOI: 10.4000/rfp.7546

PAIVANDI, Saeed. L'éducation au développement durable au prisme de la religion: le cas iranien. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, n. 95, p. 101-110, 2024. DOI: 10.4000/11o8s

PASCAL, Blaise. **Pensées**. Lausanne: Éditions Rencontre, 1960. [1669].

RÉMOND, René. La nature du politique. In: BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (org.). **Axes et méthodes de l'histoire politique**. Paris: PUF, 1998. p. 184-185.

ROBOTTOM, Morris Ian; HART, Paul. **Research in environmental education: engaging the debate**. Geelong Victoria, Deakin University Press, 1993.

ROMAINVILLE, Marc; MICHAUT, Christopher (org.). **Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur**. Bruxelles: De Boeck, 2012.

SENSEVY, Gérard; MERCIER, Alain. **Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves**. Rennes: PUR, 2007.

SUPIOT, Alain. **La gouvernance par les nombres**. Cours au Collège de France 2012-2014. Paris: Fayard, 2015.

WAGNER, Anne-Catherine. Champ. In: PAUGAM, Serge (org.). **Les 100 mots de la sociologie**. Paris Presses Universitaires de France, 2016. p. 50.

YOUNG, M. F. D. **Knowledge and control**. New directions for the Sociology of Education. London: Crowell Collier and MacMillan, 1971.

SOBRE OS AUTORES

Guy Lapostolle. Doutor em História Contemporânea pela *Université de Bourgogne*. Docente na *Université de Lorraine*. Currículo: <https://www.lisec-recherche.eu/membre/lapostolle-guy>.
Saeed Paivandi. Doutor em Ciências da Educação pela *Université Paris 8*. Docente na *Université de Lorraine*. Currículo: <https://www.lisec-recherche.eu/membre/paivandi-saeed>.

Como citar

LAPOSTOLLE, Guy; PAIVANDI, Saeed. Os cientistas podem contribuir na construção de políticas curriculares em prol de um mundo no qual possamos viver? **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e73084, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.73084.