

NOVO ENSINO MÉDIO:

Entidades educacionais e comunidades disciplinares/epistêmicas

Maria Kélia da Silva¹; Jean Mac Cole Tavares Santos²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. marykellya@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. maccolle@hotmail.com

Resumo: Entendendo que as políticas educacionais são produções sociais, que acontecem em diferentes contextos, envolvendo diversas demandas com resultados imprevisíveis nosso interesse nesse artigo é analisar as possíveis relações existentes entre as entidades educacionais pesquisadas e as comunidades disciplinares/epistêmicas na constituição das políticas educacionais/curriculares. Considerando as especificidades e inter-relações das/entre as comunidades disciplinares e epistêmicas com suas caracterizações e motivações, as vezes próprias, e outras vezes compartilhadas, nosso interesse não é o de perceber distinções entre uma e outra, mas sim, perceber as relações no movimento de embates e disputas de cada uma no percurso da reforma do ensino médio, desde a MP, passando pelo PLV, até chegar à Lei. Sobre a atuação das entidades, apresentamos as concepções de Goodson (1997) e Haas (1992) a respeito da constituição das comunidades disciplinares e epistêmicas. Sem nos distanciarmos muito das concepções de Goodson e Haas, assimilamos as contribuições de Costa (2012) de que há interesses e demandas que perpassam várias comunidades, não sendo fixa sua formação, nem limitada seu campo de atuação e de luta. Para realização dessa pesquisa analisamos cartas de repúdio, manifestos e notas públicas emitidas pelas entidades ANPED, ANPUH, ANFOPE, ABRAPEC, ALAB, ABECS, ABH, APROFFIB, ANDES, CNTE e FNE.

Palavras-chave: Comunidades Disciplinares, comunidades disciplinares, políticas educacionais, Reforma do ensino médio.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla UERN, IFRN, UFERSA. Membro do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq).

² Doutor em Educação pela UFPB. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO. Coordenador do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq).

Introdução

Entendendo que as políticas educacionais são produções sociais, que acontecem em diferentes contextos, envolvendo diversas demandas com resultados imprevisíveis e considerando que no contexto de produção de textos e no contexto de influência, predominantemente, estão imbricadas partes importantes do debate educacional ora em disputa, como já discutimos em pesquisa anterior³, nosso interesse nesse artigo é analisar as possíveis relações existentes entre as entidades educacionais pesquisadas e as comunidades disciplinares/epistêmicas na constituição das políticas educacionais/curriculares. As comunidades disciplinares e epistêmicas, vale ressaltar, não são aqui consideradas como ‘entidades’ antagônicas, apesar de, nos termos de Haas e Goodson, não partilharem dos mesmos campos de interesses e das mesmas condições genealógicas.

Na concepção de Goodson (1997), para se constituir enquanto comunidade disciplinar é necessário pertencer profissionalmente a esse mesmo campo disciplinar, existindo, então, uma relação intrínseca entre o sujeito disciplinar e o campo teórico de sua formação/atuação. Para Haas (1992), as comunidades epistêmicas têm diferentes níveis de atuação, compreendendo redes de profissionais com experiência reconhecida e competência em diversos campos particulares do conhecimento, contendo características específicas e especializações em áreas cognoscivas que, por exigir diferentes formações, ultrapassa o campo disciplinar.

Sobre isso, Costa (2012) e Costa; Lopes (2016) discutem a rigidez das separações das comunidades (disciplinares e epistêmicas), acreditando que até pode haver algum nível de separação entre elas, mas que seria inevitável intercruzamento entre elas, tanto no sentido de perceber sujeitos que participam das comunidades, quanto de interesses inerentes a ambas. Assim, é possível que uma mesma diferença possa atuar de forma antagônica para as duas comunidades, apesar de reconhecer que, em um certo momento, pode haver identificação articulatória com determinado campo disciplinar. Desse modo, as comunidades disciplinar e epistêmica são constituídas por identidades distintas, movidas por sujeitos que podem manter vinculação com determinada área de formação disciplinar, pertencendo de maneira profissional a esse campo ou não.

³ Trazemos parte dessa discussão no artigo intitulado “Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares” publicado na revista Crítica Educativa. Podendo ser acessado em <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/212>

Desse modo, até compreendemos que as comunidades disciplinares e epistêmicas podem possuir caracterizações próprias, com motivações e filiações distintas, contudo, caminhamos para perceber a impossibilidade de estabelecermos limites absolutos entre elas.

Partindo das considerações apresentadas realizamos a pesquisa por meio da análise das cartas de repúdio, manifestos e notas emitidas pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

Trajatória da reforma

A MP 746, de 22 de setembro de 2016⁴, criando a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trouxe profundas alterações nessa modalidade de ensino. Por ter sofrido alterações, a MP, transformou-se em Projeto de Lei de Conversão (PLV). Depois de aprovado definitivamente pelo Senado e pela Câmara, o PLV foi remetido à sanção do Presidente da República. Daí é que, em definitivo, se pode falar no surgimento da Lei 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, redefinindo pontos fundamentais sobre o Ensino Médio.

Assim, apresentamos em linhas gerais, as principais mudanças acontecidas durante a trajetória da Medida Provisória 746/2016, que reformula o Ensino Médio, até se transformar na Lei 13.415/2017. Interessa-nos, principalmente, os movimentos em torno dos temas ‘flexibilização do currículo’, notório saber e ‘ensino médio noturno’.

⁴ A proposta de reformulação atual do Ensino Médio brasileiro, iniciada por Medida Provisória (instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, cujo prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis, somente uma vez, por igual período. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei), assinada pelo presidente Michel Temer, no último quadrimestre de 2016, veio logo após o conturbado processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, via processo de impeachment (Processo instaurado com base em denúncia de crime de responsabilidade contra alta autoridade do poder executivo [p.ex., Presidente da República, governadores, prefeitos] ou do poder judiciário [p.ex., ministros do STF.], cuja sentença é da alçada do poder legislativo).

A flexibilização do currículo se configurou como uma das principais mudanças trazida pela reforma. O currículo do ensino médio, antes da reforma, era composto por 13 disciplinas obrigatórias: matemática, português, inglês, biologia, química, física, geografia, história, filosofia, sociologia, artes, educação física e literatura. Agora serão substituídas por 5 áreas do conhecimento. Dessa forma, os alunos cursarão nos três anos do ensino médio as disciplinas Português, Matemática e Inglês, obrigatoriamente. Depois disso, poderão escolher, dentre as áreas de conhecimento, entre as seguintes opções: linguagens, estudos de (aprofundamento) em matemática⁵, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

A composição do currículo proposta na MP foi mantida até a Lei. Desse modo, nenhuma mudança efetiva se verificou na composição do currículo no que se trata dos itinerários formativos, a não ser de técnica de escrita referente a forma de dizer, ou seja, a escrita textual. O teor do conteúdo permaneceu o mesmo.

Já nas disciplinas filosofia e sociologia podemos verificar mudanças. Essas disciplinas não constaram no texto da MP, com ambas retiradas do currículo obrigatório, deixando-as subsumidas aos conteúdos permitidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, para a MP, a BNCC deveria dar a diretriz de como e em quais anos do ensino médio seria desenvolvido os conteúdos curriculares referente as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Com relação a isso, o Deputado André Figueiredo (PDT - Ceará) apresentou a emenda de número 24, propondo a obrigatoriedade de estudos e práticas relacionados as duas disciplinas, ou seja, propondo que os conteúdos sejam diluídos dentro de outras disciplinas.

As disciplinas de artes e de educação física também estiveram inclusas na mesma emenda do deputado André Figueiredo, tendo o mesmo resultado atribuídos as disciplinas de sociologia e de filosofia. A diferença é que, no texto da MP 746/2016, as disciplinas artes e educação física foram apresentadas como componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo a educação física uma prática facultativa ao aluno. No PLV 34/2016, ambas as disciplinas passaram a ser obrigatórias também para o ensino médio, mas assim como sociologia e filosofia, ficaram limitadas a estudos e práticas, criando a expectativa de que elas poderiam ser resumidas a

⁵ Com a sanção da Lei 13.415/2017 metade do tempo total do ensino médio, será destinado ao conteúdo obrigatório definido pela Base Nacional. No restante da formação, os alunos poderão escolher seguir cinco trajetórias: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Dessa forma, compreendemos que o aluno poderá optar novamente tanto pelo português, dentro das linguagens e suas tecnologias quanto pela matemática e suas tecnologias o que se configuraria como aprofundamento. Ver site: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ensino-medio-portugues-e-matematica-serao-unicas-obrigatorias-veja-o-que>.

temas secundários de outras disciplinas, diminuindo sua valoração na escola, causando diversas mudanças no contexto escolar e na profissão de docentes relacionadas as tais disciplinas.

Outra discussão que vem gerando intenso debate, desde a apresentação da MP, se refere ao que ficou conhecido como a questão relacionada ao notório saber. A possibilidade de admissão de docentes, visando suprir carências no ensino médio, por sujeitos que tenham reconhecido saber sobre determinados conteúdos, foi um item que mais recebeu emendas, num total de 44 emendas. A maior parte das emendas propunha a supressão do notório saber, no entanto algumas apresentavam a necessidade de o saber ser comprovado por formação em área correlata, por provas e títulos e, até por validação de estudos em institutos de ensino e universidades.

Mesmo com as muitas emendas enviadas a Câmara contra a possibilidade da inclusão na docência somente do notório saber, nenhuma delas recebeu aprovação. Assim, a proposta passou por todas as etapas sem nenhuma modificação.

Na MP 746/2016, assim como em outras políticas reformistas para o ensino médio, houve silenciamento a respeito do ensino noturno. A medida provisória, até por conta de sua ênfase na duração integral, não anteviu nenhuma condição de funcionamento do ensino médio no turno da noite.

Porém, durante a tramitação na Câmara, a MP recebeu 20 emendas envolvendo possibilidade do ensino médio noturno. Deste modo, no processo de consolidação da Lei 13.415/2017, ficou assegurado a garantia de permanência do ensino noturno regular, como podemos constatar no parágrafo 2º do artigo 24:

Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Então, o ensino médio noturno, que sofre problemas muito mais agravados do que nos outros turnos, continuará sendo ofertado, buscando oferecer aos estudantes, na maioria dos casos trabalhadores, um ensino que, em tese, possa atender suas especificidades.

A partir do percurso do texto, percebemos que, mesmo partindo de uma medida provisória, ação eminentemente unilateral e pouco participativa, beirando o autoritarismo, já se pode perceber que a política da reforma do ensino médio foi construindo estratégias em diferentes espaços afim de construir seu espectro de existência.

Comunidades disciplinares e epistêmicas

Vale relembrar que, focalizando a constituição de políticas em vários contextos, sendo, sempre, ressignificadas e entendendo as comunidades disciplinares e epistêmicas como parte do

complexo movimento de constituição das políticas educacionais/curriculares, apresentamos a seguir algumas definições conceituais.

Para Goodson (1995), a formação de uma disciplina escolar, assim também como do currículo, recebe forte influência da história do campo científico na qual a disciplina está vinculada, da forma como se desenvolve o processo de escolarização e das demandas sociais e de mercado em determinado momento histórico. Desse modo, Goodson compreende a comunidade disciplinar como âncora de investigação sobre a influência dos efeitos que podem (re) configurar uma disciplina escolar. Assim, a promoção das disciplinas acadêmicas, científicas e escolares advém do desempenho de atores sociais que a mobilizam, pleiteando a aquisição de benefícios profissionais, definidos como recursos, *status* e território de atuação.

Dizendo de outra maneira, para Goodson (1993; 1997), a comunidade disciplinar é constituída por diferentes atores, definidos como pesquisadores e professores, universitários e/ou da educação básica, que se articulam em diferentes períodos históricos sob um nome comum (de determinada disciplina). Os grupos atuam na “gestão” da disciplina com o poder de influenciar, tanto gerar como cancelar oportunidades, mudar fronteiras e prioridades.

Na leitura de Costa e Lopes (2016), o autor citado entende a comunidade disciplinar não enquanto um grupo homogêneo, mas constituindo-se a partir da relação de subgrupos internos e facções profissionais com perspectivas diferenciadas. Dessa forma, existem tanto disputas e divergências no âmbito de uma comunidade disciplinar, principalmente por causa da falta unidade interna entre os grupos, como também acordos e negociações que possibilitam a convivência das diferentes concepções. A comunidade disciplinar, então, opera na tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina e, simultaneamente, promovê-la no mercado do conhecimento.

Goodson (1997), assim, reconhece a constituição da comunidade disciplinar como heterogênea admitindo a existência de grupos que, no contexto da comunidade, competem entre si. Localizando nos sujeitos da comunidade, acredita o autor que a identificação profissional com determinada disciplina causa uma dada ‘positividade’ capaz de integrar os indivíduos da comunidade. Daí, podemos extrair, a sugestão de que “a ação política se desenvolve entre os pares, os profissionais/praticantes da disciplina/do campo disciplinar” (COSTA, 2012, p.29).

Resumidamente, na concepção de Goodson (1993, 1995, 1997), podemos afirmar: 1. a comunidade disciplinar é configurada por subgrupos diferenciados que mantêm algum vínculo profissional/formativo com a disciplina; 2. acontecem lutas/disputas entre os membros pela hegemonia de uma visão de disciplina; 3. há cooperação entre os membros da disciplina, pois existe

um sentimento mútuo de pertencimento; 4. A promoção da disciplina acaba envolvendo todos os sujeitos disciplinares, já que existe uma suposta positividade na busca por atingir reconhecimento profissional e prestígio social (LOPES; COSTA, 2016, p. 1024).

Lopes e Costa (2016), em discordância com a perspectiva teórica de Goodson, apresentam algumas contraposições que merecem atenção. Os autores ponderam que a concepção de uma comunidade disciplinar ser constituída pelos participantes da disciplina, traz consigo a concepção de identidade fixa dos sujeitos. Esta ideia parte da pressuposição de que existe identidade preconcebida, com elementos comuns ligando todas as identidades atuantes na comunidade, gerando o ‘ser profissional’ daquela disciplina. Segundo os autores, a perspectiva desconsidera a emergência e contingência das articulações políticas como momento em que diferentes indivíduos atuam ou se identificam com as articulações que envolvem um determinado campo disciplinar.

Partindo de estudos considerados pós-estruturais⁶, tendo como base os estudos de Laclau (2006; 2011), Costa (2012), por exemplo, afirma não existir nenhuma predestinação capaz de colocar um indivíduo na condição de comunidade disciplinar sem embates e lutas política:

Ou seja, mesmo num campo corporativo ou disciplinar, no terreno provisório, instável e contingente sobre o qual as articulações se tramam, não é possível definir que a prática, a vinculação ou mesmo a formação disciplinar garantam o engajamento e, conseqüentemente, a identificação de determinada diferença/identidade em dada luta política (COSTA, 2012, p. 30).

Logo, a filiação disciplinar não pode ser um fator determinante para um sujeito se constituir enquanto comunidade disciplinar. De forma contingencial é possível que uma oposição comum a algo seja motivo para, provisoriamente, um sujeito, sem nenhuma história predeterminante com o campo disciplinar, se identifique com ele.

Assim, podemos conjecturar que a subjetividade atua nas comunidades disciplinares sintetizando sua constituição em [...] “identidades diferenciais, mobilizadas por pessoas que podem não ter uma vinculação anterior com a disciplina e não serem pertencentes (profissionalmente) ao campo disciplinar” (COSTA, 2012, p. 30).

Com isso, Costa (2012) propõe um avanço sobre a noção de comunidade disciplinar, “entendendo que, independente da vinculação com determinado campo, distintos atores que, por contingentes razões, se envolveram em função de *algo comum*, se articulam em uma política para um campo específico, subjetivando-se nele/com ele” (p. 31). A perspectiva de subjetivação com a

⁶Estudos pós-estruturalistas defendem a impossibilidade de uma definição, a priori, universalista, dos conceitos, admitindo a impossibilidade de fixação de sentidos e de essencialismos, entendendo a significação como provisória, contingente, construída por meio de demandas, no jogo político de cadeias de equivalências e de relações hegemônicas.

disciplina, mas do que qualquer fixação identitária formativa e/ou de atuação, parece ser mais interessante para compreender como os sujeitos se filiam (e se desfiliam) de determinadas comunidades disciplinares.

Entendemos que a definição mais aberta de comunidade disciplinar, que rejeita a fixação de seus autores por supostos interesses naturais pela melhoria de condições de trabalho e ampliação do campo de ação, ajudará a entender parte dos posicionamentos de algumas comunidades em relação à reforma do ensino médio. A interpretação de comunidade disciplinar não restrita aos aspectos formativos e de atuação dos sujeitos em uma determinada área, mantendo posicionamento contingente com as demais áreas, ampliando a identificação com aspectos curriculares e interdisciplinares, inclusive percebendo a circulação interessada desses sujeitos em várias comunidades disciplinares, possibilita compreender os diversos elementos de força, jogo de poder, na reação às propostas da reforma.

Assim, podemos, para efeito de estudo, identificar dois elementos: primeiro, é certo afirmar que na tramitação da reforma do ensino médio as comunidades disciplinares se articulam e expressam suas demandas em diferentes espaços tentando sinalizar reconhecimento social com intuito de influenciar a legitimação da política; segundo, não atuam com/sobre a política de maneira absoluta, de forma uníssona, fora da contradição e dos diversos interesses que permeiam a disciplina, sem levar em consideração os diversos autores que circulam entre e com relação às demais disciplinas e com os aspectos mais gerais das políticas curriculares.

Além de todas as questões que envolvem as comunidades disciplinares, devemos atentar também para o fato de que os sujeitos ainda não se limitam a um determinado campo disciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar. Nisso, tanto pode haver envolvimento das disciplinas com outras comunidades de saberes, quanto pode existir intercessão com outros ambientes e constituições de saberes. No caso de aproximação com saberes acadêmicos e/ou considerados do campo de referência das ciências, percebemos uma constituição com as comunidades epistêmicas.

Apesar de não ser um termo novo, as comunidades disciplinares ganharam destaque e relevância depois que Haas se dedicou a explicar a coordenação de políticas a nível internacional utilizando a força política dessas comunidades.

Para Haas (1992), as comunidades epistêmicas, fruto de articulações complexas que envolvem demandas variadas entre diferentes sujeitos, também atuam nas políticas curriculares, lutando pela negociação de sentidos e na disseminação de suas ideias (LOPES, 2016).

Haas (1992), então, define a comunidade epistêmica como uma rede de profissionais com experiência reconhecida e competência em um domínio particular, com autoridade para reivindicar políticas dentro do domínio ou da sua área de conhecimento⁷. Comumente o termo comunidades epistêmicas é limitado a cientistas e acadêmicos, mas Haas amplia o conceito conglomerando para profissionais em geral.

Tendo como base os estudos de Haas (1992), Oliveira explica as especificidades desse grupo:

As comunidades epistêmicas têm características específicas que não são observadas noutros grupos. A primeira dessas características é a partilha de crenças e de normas. A segunda é a partilha de crenças causais. Mais ainda, partilham das mesmas noções de validade. Finalmente, têm em comum uma ideia sobre o empreendimento de políticas (OLIVEIRA, 2012 p. 4).

Assim, compreendemos que as características específicas das comunidades sugerem competência reconhecida para a reivindicação da autoridade em função do conhecimento que possuem. Ao partilhar das mesmas crenças, desenvolvem interesses comuns, possibilitando usar seus conhecimentos com a finalidade de apontar problemas e sugerir soluções, tendo por base critérios e procedimentos próprios.

A importância das comunidades epistêmicas, porém, vai depender da complexidade do contexto em que são desenvolvidas. Quanto mais complexo o contexto maior é a necessidade de recorrer aos profissionais que constituem a comunidade epistêmica, podendo ser requerida a sua participação na definição dos temas necessários a situação, como também no tipo de política adotada e na forma do seu desenho (OLIVEIRA, 2012).

Por contar com reconhecimento social e autoridade legitimada pelo conhecimento que possuem, as comunidades epistêmicas teriam supostamente o poder de difundir, influenciar e direcionar os critérios no processo de construção da política. Desse modo, existem embates e disputas internas, mas também com outras comunidades, por exemplo as disciplinares, pela hegemonização de sentidos.

Assim, quando afirmamos que as comunidades epistêmicas disputam pela hegemonização de sentidos entre si, não estamos considerando que tais disputas são fechadas àqueles grupos. Inferindo que um mesmo sujeito pode participar dos vários contextos da produção de políticas, pelo

⁷ Tradução nossa. O termo original publicado em inglês está escrito da seguinte maneira: “an epistemic community is a network of professional with recognized experience and competence in a particular domain and an authoritative claim to policy-relevant knowledge within the domain or issue-area” (Haas, 1992).

processo de identificação, podemos intuir que as comunidades epistêmicas e disciplinares não são, necessariamente, instâncias separadas, havendo processos fluidos de identificação, interesses aproximados, intercessões de constituição e, no polo contrário, interesses antagônicos. As disputas e embates pela hegemonização de ideias acontecem entre elas, pois nem sempre os interesses são aproximados.

Dessa maneira, resumidamente, acontecem trocas/disputas entre as comunidades epistêmicas, entre as comunidades disciplinares e das comunidades epistêmicas em relação as comunidades disciplinares pelos sentidos das políticas, acentuando que nem uma delas é estanque, havendo inter-relações conceituais, interessadas e de aglutinação de sujeitos (pelo processo de identificação). Um mesmo sujeito, contudo, pode participar de várias comunidades (epistêmicas e disciplinares) ao mesmo tempo, considerando que os fluxos circulam socialmente e os interesses são diversos.

Dessa maneira, podemos inferir que na tramitação da reforma do ensino médio em questão, as comunidades epistêmicas se firmam em seu reconhecimento social, procurando hegemonizar determinados sentidos e demandas, numa relação saber-poder, em busca de legitimar suas demandas, expressas em diferentes contextos.

Relação entre as entidades e as comunidades epistêmicas e disciplinares

Aqui, apresentamos as possíveis aproximações entre as entidades com as comunidades epistêmicas e disciplinares. Lembramos, porém, que essa relação é feita tão somente para facilitar o entendimento de nossa abordagem, já que não parece possível fixar nenhuma delas como exclusivamente participando das comunidades epistêmica e/ou disciplinar. Ao contrário, como já discutido acima, trabalhamos com a perspectiva de que não é possível identificar completamente o que faz de uma comunidade disciplinar ou epistêmica, limitando sua atuação em determinando papel.

Desse modo, com relação as entidades tratadas aqui, mesmo não tendo a pretensão de esgotar todas as distinções entre uma e outra, poderíamos arriscar que algumas, como a ANPED, a ANFOPE e o FNE, se aproximam mais da definição construída de comunidade epistêmica. A ANPED representa setores da sociedade mais preocupados com a produção e divulgação do conhecimento em educação, sendo reconhecida, nacional e internacionalmente, por promover a pesquisa e aglutinar docentes e pesquisadores da área da educação, sempre travando debates/embates importantes sobre o processo educacional brasileiro. A ANFOPE soma esforços na

formação de professores e promoção de encontros para discutir docência e ensino. Reúne especialistas de diversas áreas, com atuação na educação básica e no nível superior. Seu foco, assim, é nas políticas de formação geral. O FNE com a função representativa escuta e fala em nome de diversas outras entidades que em momentos como esse se unem a outras comunidades disciplinares em defesa de interesses, as vezes individual do seu campo de atuação, as vezes coletivo.

No entanto, mesmo que as entidades, predominantemente, apareçam atuando no campo dos ‘especialistas’, não estão limitadas a tal campo. O processo de identificação das demandas apresentadas ultrapassa o campo epistêmico. No mais, nas três entidades exemplificadas aqui, os mesmos especialistas podem também participarem de outros grupos, demandando reconhecimento, condições a uma determinada disciplina.

A APROFFIB é uma associação com caráter educativo, formativo, cultural, de análise filosófica, econômica e político-social, a nível nacional. Dessa forma ela tem traços para pertencer a comunidade epistêmica. Mas percebemos no contexto de sua nota contra a reforma o caráter disciplinar ao dar ênfase em sua indignação na retirada da obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia. Isso nos confirma que seus membros circulam pelas comunidades disciplinares e epistêmicas. Talvez pertencendo mais ao campo disciplinar por ser uma associação oriunda de “longas lutas que os professores de filosofia e sociologia travaram em defesa da volta dessas disciplinas ao Currículo do Ensino Médio em todo o Brasil” (APROFFIB).

Da mesma forma, a Associação Brasileira de Hispanistas estaria, imediatamente, associada a comunidade disciplinar do ensino da língua espanhola, aglutinando profissionais em sua defesa. No entanto, reforçando nossa distância com teorias fixadoras de identidades, a nota de repúdio emitida pela ABH demonstra perspectiva de posicionamento relacionado ao de comunidade epistêmica. A entidade ultrapassa o limite de defesa da disciplina de espanhol ao reivindicar que a reforma possa garantir “políticas que valorizem a carreira docente para uma educação crítica, integradora, inclusiva e democrática, capaz de desenvolver a autonomia do sujeito, educando-o para atuar de forma consciente e para ocupar os diversos espaços de produção de saber” (ABH, 2016).

Identificamos, no documento emitido em repúdio a reforma do ensino médio, que as entidades ABRAPEC, ANPUH e ALAB, assim como a ABH, no contexto atual, avançam numa perspectiva de comunidades epistêmicas, numa defesa geral da educação. Apesar de serem compostas por atores que, normalmente, estão filiados (dentre diversos outros campos) a campos

disciplinares (ALAB com a linguística aplicada e a ANPUH com a história, por exemplos) acabam deixando em segundo plano a defesa de suas disciplinas.

A ABECS, também dentro do campo disciplinar, tomou um caminho diferente das entidades acima citadas. Mesmo contrapondo todo o conteúdo da reforma, deixa explícito em seu texto que a questão central nesse momento é a defesa da disciplina sociologia. Isso não faz da associação uma comunidade exclusivamente disciplinar, mas pode inferir que as comunidades são mobilizadas por subjetivações contextuais, dependendo de interesses e demandas provisórias e contingentes.

O ANDES e o CNTE, seguindo nosso raciocínio de proximidade, podem ser consideradas comunidades epistêmicas quando não se pautam em questões específicas disciplinares, expressando mais interesses gerais e coletivos. O ANDES demonstra mais uma inquietação social e educacional com a repercussão dessa reforma que “compromete todo o sistema educacional brasileiro” (ANDES, 2016). O CNTE de forma geral, assume o discurso em defesa da formação de professores e a melhoria do ensino, mesmo quando condena a retirada de disciplinas do currículo como “um verdadeiro crime contra a educação, contra a juventude e contra o futuro do nosso país” (CNTE, 2016).

Por fim, faz-se necessário ressaltar que as aproximações não são fixações de sentidos, enquadrando quem é disciplinar e quem assume o caráter epistêmico, mas perspectivas adotadas por nós, visando viabilizar a discussão entre as entidades e as demandas educacionais no bojo das críticas e denúncias contra a reforma do ensino médio.

Algumas considerações

O referencial teórico nos permitiu entender que as políticas educacionais são produções sociais que acontecem em diversos contextos num processo de lutas, embates e disputas.

Na análise das cartas de repúdio, manifestos e notas públicas emitidas pelas entidades foi possível perceber que o posicionamento enquanto comunidades epistêmicas e disciplinares influencia na definição da reforma política curricular. Os documentos analisados possibilitaram perceber que as entidades enquanto comunidades disciplinares/epistêmicas, embora tenham demandas distintas, reveladas por meio de processos articulatórios, dentro dos movimentos das políticas, estabelecem relação de identificação por demandas com intuito de ganhar representação da disputa política, deixando de ser uma particularidade e, assim, conseguir ter seus interesses representados (LOPES, 2011). Portanto, assumir que uma disciplina é mais ou menos epistêmica,

mais ou menos disciplinar, não significa fixar suas ações/reações naquele campo, mas entender um ponto de partida, provisório e movediço, para lutar por suas demandas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

CARTA de Repúdio à Medida Provisória 746/16 da reforma do ensino médio. Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil. APROFFIB. São Paulo, 2016. Acesso em: <http://www.abcdaluta.com.br/index.php/internacionais/655-a-filosofia-e-a-medida-746-16-aproffib>

CARTA aberta da ABRAPEC sobre a medida provisória 746/2016 que reforma o ensino médio no Brasil. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. ABRAPEC, 2016. Acesso em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-medida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/>

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O que (não) *significa* comunidade disciplinar? XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: Impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out/dez. 2016.

FNE divulga nota contra a MP do ensino médio. Fórum Nacional de Educação. FNE. Brasília, 2016. Acesso em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/fne-divulga-nota-contr-a-mp-do-ensino-medio/#.WJisOIMrLIU>

HAAS, Peter M. (1992) "Introduction to epistemic communities and International Policy Coordination". International Organization. Vol. 46 nº1, Knowledge, Power, and International Policy Coordination, 1-35.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, coordenação e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, 2011.

MANIFESTO contra a reforma do ensino médio. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. CNTE. São Paulo, 2016. Acesso em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17192-entidades-da-educacao-aprovam-manifesto-contr-reforma-do-ensino-medio.html>

MANIFESTO contra a medida provisória n. 746/2016. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ANFOPE. Goiânia, 2016. Acesso em: <https://gepfape.com.br/2016/10/17/manifesto-contr-a-medida-provisoria-n-7462016/>

MANIFESTO de repúdio à medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Associação Brasileira de Hispanistas. ABH, 2016. Acesso em: <http://www.hispanistas.org.br/>

NOTA pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED. Rio de Janeiro, 2016. Acesso em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>

NOTA sobre a tramitação da reforma do ensino médio. Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. ABECS. Rio de Janeiro, 2016. Acesso em: <https://www.abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>

NOTA de repúdio á MP 746. Associação de Linguística Aplicada do Brasil. ALAB. Rio de Janeiro, 2016. Acesso em: <http://www.alab.org.br/pt/destaque/174-nota-de-repudio-a-mp-746>

NOTA de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN. Brasília, 2016. Acesso em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>

NOTA da associação nacional de história sobre a MPV 746/2016. Associação Nacional de História. ANPUH, 2016. Acesso em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016>

OLIVEIRA, Maria Clara. Comunidades epistêmicas e transferências condicionadas de renda. **Preparado para o II Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da USP**. 2012. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/static/uploads/seminariodiscentedcp_maio_2012_maria_Clara_Oliveira.pdf