



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Brasil

Macedo, Elizabeth
BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO
SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO
Revista e-Curriculum, vol. 12, núm. 3, octubre-diciembre, 2014, pp. 1530-1555
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904006>

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

redalyc.org

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

**BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM:
NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA
EDUCAÇÃO**

MACEDO, Elizabeth*

RESUMO

Meu foco, neste texto, é o debate em curso sobre Base Nacional Curricular Comum. Meu primeiro movimento é identificar os agentes políticos públicos e privados que tem atuado na hegemonização de um dado sentido para esse termo e, conseqüentemente, para currículo e educação. Articulando a teoria do discurso, de Ernesto Laclau, com o conceito de redes de políticas, de Stephen Ball, identifico a produção de novas formas de sociabilidade nessas políticas públicas. Argumento que tais formas criam uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, e visam expulsar da educação o imponderável. Minha esperança é que a leitura desconstrutiva dos discursos em curso possibilite a reativação de sentidos que se tenta excluir e que são constitutivos da educação.

Palavras-chave: Currículo. Políticas de currículo. Redes de políticas. Parceria público-privado.

* Possui doutorado em Educação pela UNICAMP e pós-doutorado na University of British Columbia e no Teachers College, Columbia University, instituições em que atuou como Visiting Scholar. É professora associada e procientista na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Foi coordenadora do GT de Currículo da ANPED e é Presidente da International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS). Este texto foi produzido no âmbito do projeto “**Currículo, identidade e diferença:** Articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica”, financiado por tais agências de pesquisa.



**NATIONAL CURRICULUM COMMON CORE:
NEW FORMS OF SOCIABILITY THAT PRODUCE MEANING FOR EDUCATION**

MACEDO, Elizabeth*

ABSTRACT

My focus, in this paper, is the on-going and worldwide debate about National Curriculum Common Core. My first movement is to identify the public and private political agents that have been acting to hegemonize a certain meaning for the term and, consequently, for all of curriculum and education. Articulating Ernesto Laclau's discursive theory as well as Stephen Ball's concept of A "network of policy," I identify the production of new forms of sociability in that public policy. I argue that such forms create a new regulation based on evaluation, following private models of management, that expels the imponderability from education. I hope this deconstructive reading of these on-going discourses makes possible the reactivation of meanings that policies are trying to exclude and that are constitutive of education.

Keywords: Curriculum. Curriculum Policy. Network of Policies. Public-Private Partnership.

* Doctorate in Education from UNICAMP and post-doctoral studies at the University of British Columbia and at the Teachers College, Columbia University, where he served as Visiting Scholar. She is associate professor and procientista at the State University of Rio de Janeiro. Stock Market research productivity of CNPq and Scientist of Our State by FAPERJ. She was coordinator of the GT Curriculum ANPEd and is President of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS). This text has been produced within the framework of the project "Curriculum, identity and difference: Joints around the new National Curricular Guidelines for the basic education", funded by such agencies to research.

1 INTRODUÇÃO

A defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo. Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente por uma

base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 26¹).

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria.

A menção à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da Lei. “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” figurava entre as competências da União pelo artigo 2o da LDB (Brasil, 1996). No entanto, antes mesmo da sua promulgação, a anterior Lei 4024 já havia sido modificada pela Lei 9.131/95 com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições eram “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, artigo 7o). Uma dessas atribuições referia-se explicitamente a “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, artigo 9o). A competência para legislar sobre o currículo foi, então, dividida entre dois atores políticos que, como argumentam Bonamino e Martinez (2002), operaram com lógicas diversas.

Em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica², foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Segundo Ludke (1999), à época membro do CNE, este Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCN e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha. Decidiu,

¹ Em redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. O texto original não mencionava a educação infantil e referia-se a clientela ao invés de educandos.

² Tal consulta foi realizada a sujeitos individuais, cujas respostas não foram tornadas públicas, assim como não foram informados nem os acadêmicos consultados nem os que responderam à consulta.

então, por uma posição intermediária, que a autora chama de “solução razoável”, qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória.

Essa “solução razoável” não parecia atender às demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários. Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Segundo Ball (1994), este era o tripé característico das reformas de cunho neoliberal dos anos 1990. Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiam na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais³ que facilitariam essa correspondência.

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como

³ *Contenidos Basicos Comunes para la Educación Basica* (Argentina, 1995); *Programas del Estudio* (Paraguai, 1995); *Plan Piloto- Currículo Experimental* (Uruguai, 1995); e *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997).

“acordo político do Pós-Estado da Providência” (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido.

As demandas por centralização não foram, no entanto, originadas apenas no âmbito das políticas de Estado. Apesar da forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, especialmente no campo do currículo, não se pode dizer que o discurso educacional não interponha demandas por algum nível de centralização curricular. Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante.

Esse conjunto de demandas não se esvaiu, nem poderia, com a mudança de governo em 2003, ainda que seja importante considerar que as forças políticas se rearticularam. Apenas para citar um exemplo, a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* tornou-se um agente público importante e passou a produzir uma série de intervenções no sentido de garantir direitos de “grupos excluídos”, atuando nas políticas curriculares e, principalmente, na formação de professores. Em linhas gerais, pode-se resumir as rearticulações pela observação de que a qualidade da educação passa a ser adjetivada como social pelas políticas públicas de forma a marcar a sua diferença em relação ao governo anterior (Matheus e Lopes, 2014).

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo, com o objetivo de:

elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum).⁴

Em relação às diretrizes curriculares nacionais, em julho de 2010, o CNE definiu diretrizes

⁴ Acessado em outubro de 2014, na página do MEC:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937

curriculares nacionais para a educação básica (Brasil, 2010), um documento detalhado que legisla sobre diferentes aspectos da escolarização (Macedo, 2012). No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15).

Em função do PNE, o MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita.

Meu foco, neste texto, é o debate em curso sobre a noção de BNCC. Minhas questões são: que agentes políticos públicos e privados têm participado deste debate? e que sentidos de BCNN buscam hegemonizar? Assumindo que uma das articulações políticas em curso cria uma forma de regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, procuro entender de que forma os discursos por ela produzidos criam sentidos para educação de qualidade. Minha esperança é que o trabalho desconstrutivo desses discursos possibilite a reativação de sentidos que se tenta excluir e que são constitutivos da educação.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A BNCC: HEGEMONIA DE NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE

O conceito de hegemonia com o qual pretendo operar neste texto vem da teoria do discurso, tal como elaborada por E.Laclau e C.Mouffe (2004). Na definição dos autores, hegemonia é a operação pela qual um significado particular assume o lugar impossível da totalidade, uma “função de significação universal incomensurável consigo mesmo” (Laclau, 2008, p.95). Na medida em que a totalidade é este lugar impossível e inexoravelmente habitado pelo antagonismo que constitui a atividade política democrática, a hegemonia nunca

será dada.

O que faz com que articulações sempre contingentes se apresentem como um pertencimento universal (Laclau, 2012) é sua capacidade de suturar o social entendido como estrutura deslocada. Os discursos hegemônicos apresentam-se, assim, como um princípio reorganizador do sistema deslocado, permitindo que as crises de significação se tornem intelegíveis. Ao propiciar a sobredeterminação de uma série de demandas dispersas, eles criam uma ilusão de unidade [precária e contingente] e compensam a sensação impossível de completude. Para Laclau (2008), essa sobredeterminação é produzida por um fechamento contingente da estrutura deslocada em torno de um ponto nodal, definido como a objetivação de um vazio. A partir do momento em que surge um ponto nodal, a lógica da diferença que constitui toda estrutura é atravessada por uma lógica da equivalência, e ambas guardam entre si uma relação de indecidibilidade. A lógica da equivalência se torna possível quando um conjunto de demandas insatisfeitas passa a compartilhar a insatisfação. Depende, portanto, de um exterior (constitutivo) que é “incomensurável com o interior e, ao mesmo tempo é condição para o seu surgimento (Mouffe, 2003, p.29). Algo que é suplementar ao sistema, uma negatividade radical cujo sentido é dado pela expansão das equivalências que ela mesma propicia.

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade.

Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemonizadas em outras articulações. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por

profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significante qualidade. Cada uma delas é a consolidação de uma pluralidade produzida no embate indecível entre as lógicas da diferença e da equivalência. Essa mesma pluralidade pode ser identificada na atribuição de sentidos à crise que serve de exterior constitutivo às hegemonias das demandas por qualidade.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (Moreira, 2010). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada. As perguntas que guiam a análise que aqui pretendo empreender são, portanto, que demandas diferenciais estão em jogo na defesa das BNCC, como elas tornam equivalentes e, nesse processo, que sentidos são expulsos como exterior antagônico.

Meu primeiro movimento foi tentar mapear as demandas dos sujeitos políticos “públicos” envolvidos nas políticas em curso: MEC, CNE, CONSED, UNDIME. Para a teoria do discurso, os sujeitos não preexistem às demandas, de modo que, quando optei por tais sujeitos socialmente nomeados, procurei entendê-los como constituídos no processo. Eles não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial.

Ainda que minha participação no campo do currículo me garantisse alguma informação acerca do debate sobre BNCC, optei por empreender um mapeamento desse debate a partir de sites da internet, iniciando pelos sujeitos políticos “públicos” que arrolei. Minha intenção inicial de levantar as demandas diferenciais e entender como eram atravessadas pela equivalência foi deslocada pela frequência com que outros sujeitos políticos surgiam no cenário das buscas. Parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes. Assim, a procura começou a gerar uma pequena rede de referências a sujeitos políticos não-públicos, e por sua natureza globais, que não podia ser ignorada.

Ball (2012) me ajudou a nomear aquilo com que me deparei por acaso⁵. O autor analisa a potencialidade do conceito de rede tanto do ponto de vista metodológico quanto

⁵ É possível que para aqueles envolvidos com o estudo das políticas educativas como políticas de Estado, minha surpresa com a rede de referências que encontrei soe naïve.

teórico para dar conta do estudo das políticas educacionais no mundo globalizado. As redes são tratadas por Ball como “comunidades políticas” (p.5) descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções. São, portanto, fluidas e as articulações que as constituem deslizam na medida em que tanto os problemas quanto as soluções não são estáticos. Nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas.

A preocupação de Ball (2012) é demonstrar que as redes de política têm operado de forma global, constituindo “uma nova forma de governamentalidade”, criando “novas formas de sociabilidade” (p.9). Interessa-lhe, especialmente, as formas como novas relações público-privado são estabelecidas e seus efeitos sobre a construção das subjetividades. Como demonstram as redes com as quais Ball (2012) sustenta sua argumentação, vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público. Constitui-se o que o autor vai chamar comunidades epistêmicas de política “organizadas em torno de um conjunto mutuamente reconhecível de conhecimentos, verdades e visões de mundo que é constantemente rearticulado” (p.61). O núcleo estável dessa articulação é o antagonismo e, ao mesmo tempo, a mútua dependência entre Estado e mercado, que produz “novas narrativas sobre o que conta como boa política” (p.6): “essas iniciativas estão epistêmica e literalmente ligadas pela crítica à escolarização pública e pelas pressões por mudança e reformas” (p. 88). Nos termos da teoria do discurso, o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. A hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público.

Ball (2012) apresenta um mapeamento extensivo de redes de políticas que articulam diferentes organizações, indo de instituições filantrópicas a grandes conglomerados de negócios educacionais em nível internacional. Tal mapeamento foi produzido pela recuperação das referências mútuas entre organizações, assim como pela prospecção de informações sobre sujeitos chave em cada uma das organizações. Como salienta o autor, a metodologia das redes de políticas apresenta algumas dificuldades, dentre as quais a impossibilidade de determinar um ponto de origem da rede e a dificuldade de estabelecer os

tipos de relações entre os seus “nós”. Entendo, com Appadurai (1996), que tais dificuldades são próprias não apenas da natureza descentrada dessas redes, mas do caráter fluido das relações globais contemporâneas.

Os mapas das redes de políticas apresentados por Ball (2012) são inacreditáveis, articulando experiências educacionais locais como manifestações de um movimento global marcado pela celebração de princípios de mercado em resposta à ineficiência do setor público. O autor (2012) assim resume a rede em uma das passagens sintéticas:

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

Essa passagem e todo o mapeamento das redes de políticas realizado por Ball (2012) explicitam uma das dificuldades de operar com a teoria do discurso na análise das políticas contemporâneas, qual seja a proliferação de demandas e a sua interconectividade. Ainda que se possa explicitar que as políticas são articuladas em torno de diversos pontos nodais/exteriores constitutivos, os fluxos, deslizamentos e interconexões entre eles tornam a tarefa analítica difícil. Como as múltiplas redes de demandas em torno, por exemplo, da ideia de qualidade se interconectam e como captar o movimento e a contingência das interconexões? No caso das BCNN, como entender o que os deslizamentos entre demandas públicas, privadas, filantrópicas que fui percebendo produzem em termos dos sentidos para uma educação de qualidade?

Ao anunciar a consulta aos estados e municípios sobre documentos curriculares vigentes, o MEC informou que “está fazendo reuniões com especialistas de universidades e professores da educação básica de diferentes áreas do conhecimento para auxiliar no debate nacional sobre a base nacional curricular”⁶. Tais debates se deram em diferentes fóruns. Ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação Básica (SEB) produziu um documento para debate, divulgado de forma restrita, ocorreram diferentes seminários contando com a parceria privilegiada da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da UNDIME-SP, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e do CNE. Sem a pretensão de ser exaustiva, meu movimento inicial foi levantar alguns desses momentos do debate. Minha primeira questão, seguindo a proposta de Ball (2012) de forma muito pontual, é: quem tem participado deste debate? Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas

⁶ Agência Brasil, dia 28/08/2014. Acessado em <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-08/mec-inicia-consulta-estados-e-municipios-para-base-nacional-curricular>.

articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional?

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — *Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras* — além de *Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola*. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais.

Entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, consta, recentemente, inúmeras referências ao currículo da educação básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos. Praticamente qualquer caminho que se tome no interior da rede, permitirá perceber a importância da discussão curricular e a defesa da centralização nacional, ainda que tal centralização seja definida por termos aparentemente distintos, como conteúdos, direitos de aprendizagem, padrões de avaliação. Tomando-se, por exemplo, a rota do *Instituto Natura*, lê-se:

O Instituto Natura apoia a concepção de um Currículo Nacional por meio do diálogo entre parceiros, profissionais da educação e o Ministério da Educação, contribuindo para o movimento de catálise entre os projetos já existentes e a produção de uma solução inovadora para a construção da proposta curricular⁷.

A referência presente no site é ao movimento *Base Comum Nacional na Educação* (BNCE), criado “em abril de 2013, a partir do seminário internacional Liderando Reformas Educacionais”⁸, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela *Fundação Lemann*⁹.

Se se toma o caminho do *Todos pela Educação*, mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos já arrolados — *Instituições Financeiras, Fundação Lemann*, empresas como *Gerdau, Camargo Correia*, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau, lê-se que uma das 5 “bandeiras” do movimento é a “definição dos direitos de aprendizagem”, definidos como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo” e, portanto, diretamente relacionados à avaliação: “elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as

⁷ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.institutonatura.org.br/projetos/curriculo-nacional/>

⁸ Acessado em outubro de 2014 em <http://basenacionalcomum.org.br>

⁹ Acessado em outubro de 2014 em

<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=2&nuSessao=093.3.54.O&nuQuarto=80&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:38&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=30/04/2013&txApelido=ALEX%20CANZIANI&txEtapa=Sem%20supervisao>

escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder¹⁰”. Como destaca Ball (2012), o *Todos pela Educação* vincula-se, por intermédio da rede Liberdade, à *Fundação Atlas*, cuja missão é “prover o mundo com *think tanks*¹¹ de livre mercado” (Ball, 2012, p.19). Uma das principais atividades do *Todos pela Educação* tem sido “desenvolver metas para a educação brasileira e introduzir ferramentas de monitoramento da performance ajudados especialistas brasileiros e americanos” (p.28-9).

Uma terceira rota pelo *CENPEC* — com parcerias com *Itaú*, *Fundação Volkswagen*, *Telefônica* e dirigido por uma das herdeiras do *Banco Itaú* —, leva a um conjunto de projetos educativos com o governo de São Paulo, dentre os quais o de correção do fluxo escolar e o de aceleração de aprendizagem. O número atual de sua revista tem por tema o currículo, com textos integralmente dedicados à defesa de uma base comum nacional. Os textos vão da demanda de diretores de escolas por uma base curricular à defesa de Michael Young do que denomina conhecimento poderoso. No editorial, Ribeiro e Gusmão (2014) afirmam:

Vive-se em um momento histórico em que muitos países têm efetivado mudanças curriculares, seja com vistas a ampliar a equidade nos sistemas escolares, seja para contemplar as mudanças mais recentes vivenciadas pelas sociedades contemporâneas. Esses e outros elementos de contexto justificam a importância de refletirmos sobre o que devemos incluir nos currículos de educação básica, como se elabora um currículo, que questões políticas estão envolvidas em suas produções (p.1).

Esses são alguns exemplos de como a rede de parceiros de UNDIME, CONSED e CNE, estes por sua vez parceiros privilegiados do MEC na definição da BNCC, ajuda a produzir sentidos para qualidade da educação, vinculando-os à centralização curricular. Como defende Ball (2012), essa rede não apenas significa que os atores privados estão participando do debate educacional, mas que estão criando novas formas de governabilidade. Citando Jessop, o autor argumenta que se está frente a uma desestatização, na medida em que tais atores “estão investidos no edu-business e no desenvolvimento de soluções sócio-empresariais e de mercado para os problemas educacionais” (p.88).

Com o intuito de perceber um pouco mais claramente essa rede em movimento e mantendo a mesma pergunta — quem tem participado do debate nacional para discussão das BNCC a que o MEC faz referência? — selecionei três momentos dessa rede no decorrer do

¹⁰ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras>

¹¹ Segundo definição do Instituto Millenium, outro nó da mesma rede, “o conceito de *think tank* faz referência a uma instituição dedicada a produzir e difundir conhecimentos e estratégias sobre assuntos vitais – sejam eles políticos, econômicos ou científicos. Assuntos sobre os quais, nas suas instâncias habituais de elaboração (estados, associações de classe, empresas ou universidades), os cidadãos não encontram facilmente insumos para pensar a realidade de forma inovadora”. (Acessado em outubro de 2014 em <http://www.imil.org.br/artigos/o-que-significa-um-think-tank-no-brasil-de-hoje/>)

referido debate. Entendo que essa opção metodológica permite perceber como os agentes políticos vão se constituindo nas ações de que participam e evita a interpretação de que eles sejam previamente constituídos. Os momentos que seleciono vão de outubro de 2013 a agosto de 2014, portanto, antes de o MEC anunciar seu empenho na discussão das BNCC. Reuniões mais recentes, realizadas pelo CNE¹² e pela UNDIME¹³, com a participação do MEC, demonstram, no entanto, que não há hiato entre tais momentos e o debate atual.

A primeira reunião que destaco foi um evento realizado pelo CONSED e pela *Fundação Lemann*, em outubro de 2013, na cidade de São Paulo, tendo como participantes, entre outros, UNDIME, CNE e o Movimento Todos pela Educação. Participaram do evento dois pesquisadores do campo do currículo — Michael Young, da Universidade de Londres; e Susan Pimentel, da Student Achievement Partners, além de Francisco Soares (atual presidente do INEP) e Paula Louzano, bolsista de pesquisa da USP¹⁴, que apresentou o estudo comparativo de sistemas educativos em diferentes países, palestra que tem sido repetida à exaustão nos diferentes eventos da rede.

O segundo encontro teve como principal ator a UNDIME e ocorreu em maio de 2014. Por ocasião do 6o Fórum Nacional Extraordinário da entidade, a temática da base comum nacional foi enfocada pela primeira vez, segundo sua presidente¹⁵. Na ocasião, falou a favor da proposta de base nacional, a pesquisadora Elvira Souza Lima, autora do primeiro volume da coletânea “Indagações Curriculares”, resultado do programa Currículo em Movimento. Antes desse evento nacional, em março de 2014, o fórum estadual da UNDIME/SP teve a construção da base comum nacional como um de seus temas. O evento, 6o de uma série anual, foi organizado pela *Fundação Lemann*, uma das colaboradoras constantes da UNDIME/SP¹⁶. Nesta ocasião, falou também a pesquisadora Paula Louzano. Da

¹² Refiro-me à mesa ampliada “Um currículo para construir o conhecimento”, ocorrida em setembro de 2014, é apresentada como oportunidade para “aprofundar o que foi discutido naquela ocasião [Seminário Internacional Educação Básica: Conhecimento e currículo, ocorrido em julho de 2013]”(Ofício circular n. 54/CEB/CNE/MEC/2014). De acordo com a página do CONSED, a “reunião contou com a participação de representantes de entidades ligadas à educação, dentre elas, o Ministério da Educação (MEC), Capes, Undime e Consed”. O seminário de julho de 2013, contou com diferentes pesquisadores, dentre eles, autores do documento Indagações Curriculares (CEM), a Dra. Maria Helena Guimarães Castro e a Dra. Paula Louzano.

¹³ Referência à Reunião do Conselho Nacional de Representantes, seminário “Base Nacional Comum”, ocorrido em outubro de 2014, do qual participaram diferentes associações e a Dra. Paula Louzano.

¹⁴ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.consed.org.br/index.php/comunicacao/noticias/726-con...o-lemann-realizam-seminario-construindo-uma-base-nacional-comum>

¹⁵ Acessado em outubro de 2014 em <http://undime.org.br/undime-promovera-debates-sobre-curriculos-educacionais-a-partir-de-agosto/>

¹⁶ O financiamento da Fundação inclui hospedagem e alimentação dos participantes (Acessado em outubro de 2014 em <http://www.fundacaolemann.org.br/seminariolge/perguntas-frequentes/>)

programação, constava, ainda, workshop sobre uso da tecnologia na educação, realizado pela Khan Academy¹⁷.

O terceiro momento refere-se ao seminário intitulado 3º Seminário Internacional do *Centro Lemann* para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, realizado em agosto de 2014, onde o professor David Plank (já presente em edições anteriores) proferiu a palestra *Uma Base Nacional Comum: o potencial e os desafios*, em que discutiu a implementação do Núcleo Comum (Common Core) na Califórnia. A fala do professor Plank foi centrada na medida de resultados: “sem saber o que os alunos devem aprender, é difícil medir se o ensino está melhorando ou não¹⁸”, resumiu em entrevista à *Revista Veja*. Tanto na entrevista quanto na sua apresentação, o pesquisador ressaltou a necessidade de elaboração de materiais para a utilização dos padrões curriculares¹⁹. O Dr. Plank é diretor executivo da *Policy Analysis for California Education (PACE)*, baseada nas Universidade de Stanford, Califórnia Berkeley e Southern California, com financiamento da *Bill and Melinda Gates Foundation*.

Tais momentos não são, certamente, os únicos em que os debates sobre a BNCC estão se dando. Destaco-os pela importância dos agentes públicos de políticas envolvidos e porque nos permitem acompanhar a ação de alguns parceiros. Neste momento vou tentar penetrar na rede por um sujeito político que tem surgido como central, a *Fundação Lemann*. Nos três seminários a que me referi, a Fundação teve papel de destaque, atuando como parceiro não-público que os organizou. Em sua própria definição, trata-se de:

uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição. Para cumprir essa missão, a Fundação aposta em uma estratégia que envolve quatro áreas complementares de atuação: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos²⁰.

Segundo o jornal *O Globo*, o empresário Jorge Paulo Lemann é um dos “controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da B2W (que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime) e da

¹⁷ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.fundacaolemann.org.br/seminariolge/agenda/>

¹⁸ Acessado em outubro de 2014 em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/curriculo-nacional-e-1-passo-para-educacao-avancar>

¹⁹ Acessado em outubro de 2014 em

http://fundacaolemann.org.br/uploads/centrolemann/david_plank.presentation_7_august_2014_new.edited.pdf

²⁰ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.fundacaolemann.org.br/>

Heinz²¹”. No ranking da Forbes, Lemann é o empresário mais rico do país e o número 34 no mundo. Além da *Fundação Lemann*, o empresário é ainda co-fundador da *Fundação Estudar*.

Os parceiros da *Fundação Lemann* incluem alguns dos já citados, mas não apenas — *Banco Itau*, *Instituto Natura*, *Instituto Península*, *Price Waterhouse Coppers*, *Telefônica/Vivo*, dentre outros — e suas ligações extrapolam as fronteiras nacionais. Vários de seus programas envolvem, por exemplo, a formação de recursos humanos nos EUA, dentre os quais destacam-se os programas de bolsas de estudo em diferentes Universidades; o Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil, uma parceria com a Stanford University focada na formação e na utilização de tecnologias no campo da educação; e a participação no Coursera, uma *start-up* educacional integrada por inúmeras universidades, com destaque para importantes instituições americanas, que oferece cursos online.

A fundação vem também conduzindo pesquisas no campo da educação. Um desses projetos envolveu o Programa de Formación por la Reforma Educativa en la America Latina y el Caribe (PREAL) e contou, pela *Fundação Lemann*, com as pesquisadoras Paula Louzano e Ilona Becskehazy, sua diretora executiva. O documento final, intitulado *Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil: 2009*, mapeou os resultados quantitativos da educação no país, de modo a justificar um conjunto de recomendações, dentre as quais:

a) Criar e implementar padrões curriculares: os padrões educacionais devem existir pelo menos no nível dos estados e municípios. É importante que eles sejam efetivamente implementados em cada escola, uma vez que os padrões servem como guia para os professores darem aulas, como referência para que os programas de formação docente efetivamente preparem os profissionais para a prática de sala de aula, como balizamento para as avaliações de desempenho e como garantia da equidade entre o que é oferecido aos alunos de diferentes extratos sociais. (PREAL e Lemann, 2009, p.46).

Nos termos de Ball (2012), a *Fundação Lemann* — assim como a maioria dos parceiros privados que vimos citando — pode ser descrita como 3.0 (Ball, 2012), instituições cujo “foco está em ampliar potência ao estimular a colaboração — e convergência — entre os setores público e privado” (p.71). O exemplo mais emblemático citado pelo autor (2012) é a *Bill and Melissa Gates Foundation*, parceira da *Fundação Lemann* em projetos como a Khan Academy. A modo operandis das fundações 3.0 envolve a importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação. Não se trata mais de financiar os

²¹ Acessado em outubro de 2014 em <http://oglobo.globo.com/economia/negocios/para-jorge-paulo-lemann-grupo-dono-do-burger-king-da-inbev-cresceu-porque-correu-riscos-13816974>

projetos públicos, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados (Ball, 2012). A leitura dos objetivos da *Fundação Lemann* nas diferentes áreas a que se dedica, deixa claro esse modo operandis:

Inovação: Acelerar a adoção de inovações educacionais de alto impacto no Brasil

Gestão: Desenvolver iniciativas para que redes públicas de ensino, escolas e salas de aula sejam capazes de promover o aprendizado efetivo

Políticas Educacionais: Estimular tomadas de decisão baseadas em evidências na área educacional

Talentos: Acelerar transformações sociais no país, por meio de uma rede de líderes altamente qualificados²².

A participação da *Fundação Lemann*, como as das demais fundações 3.0 — ou o que a *Fundação Itaú Social* chama de “paradigma de colaboração integrativo”²³—, visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la. O que está expulso dessa narrativa, o seu exterior constitutivo, é a noção de que a educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido. Passo a explorar o sentido de BCNN que o paradigma de colaboração integrativo visa produzir.

3 O QUE É BCNN OU COMO ELA VAI SENDO SIGNIFIXADA

Movida por interesses diversos, a rede de agentes políticos públicos e privados luta por fixar sentidos para um “clamor universal”, que ela também constrói, por educação de qualidade. Trata-se de uma luta muito mais nuançada do que, possivelmente, nossas ferramentas teóricas nos possibilitam entender. Com essa afirmativa, quero explicitar que aceito que há muitos sentidos circulando fora e dentro dessa rede, o que não torna menos relevante a tarefa, mesmo parcial, de perscrutar alguns deles. É na esperança de que a desconstrução de sentidos preferenciais permite liberar alguns dos fantasmas que eles tentam excluir que pergunto que sentidos a narrativa produzida pela rede que brevemente mapeei constrói para BCNN?

Inicialmente gostaria de mencionar a percepção — ainda não desenvolvida neste texto — de que entre os sentidos de BCNN que circulam no debate, há quatro mais frequentes: conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação. Tais significantes parecem se assentar sobre distintas concepções de educação e currículo em

²² Acessado em outubro de 2014 em <http://fundacaolemann.org.br/o-que-fazemos/>

²³ Acessado em outubro de 2014 em <http://undime.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Fundação-Itaú-Social-14º-Fórum.pdf>

luta por hegemonia no atual debate sobre BCNN. No entendimento de Taubman (2009), do qual partilho, há uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem, que oferece suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal. Nessa interpretação, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação se articulariam num mesmo discurso.

Meu foco nesta seção é, no entanto, apenas o sentido preferencial que as recorrências da rede que vim destacando acabam por construir. Defendo que o “paradigma de colaboração integrativa” entre o público e o privado tem significado BCNN preferencialmente como padrões de avaliação, tendo como modelo a experiência americana do Núcleo Comum (Common Core), ela mesma marcada pela forma de gestão preconizada pelos agentes políticos privados participantes da rede. Sua produção e propaganda foi, segundo Ravitch, patrocinada pela *Fundação Bill & Melinda Gates*, mas muitas outras empresas educacionais, como *Pearson Corporation*, estão envolvidas na produção de materiais que deriva da adoção generalizada dos padrões²⁴.

O Núcleo Comum Americano é um dos casos analisados no estudo que Louzano vem apresentando nos diferentes eventos organizados pela rede. Ainda que tal experiência não tenha sido privilegiada nessas apresentações, nos três momentos que destaquei na seção anterior, ela mereceu lugar de destaque nesses eventos, o que é de se esperar, na medida em que os parceiros privilegiados da *Fundação Lemann* são instituições americanas. No primeiro seminário, o responsável pela elaboração dos padrões, Students Achievement Partners, foi representado por Susan Pimentel. No último, o diretor do PACE — grupo que tem se dedicado a estudar a implementação do Núcleo Comum (Common Core) nas escolas da Califórnia, buscando “colocar uma ponte sobre o hiato que separa pesquisa e políticas e trabalhando com pesquisadores das Universidades líderes da Califórnia e com elaboradores de políticas estaduais e locais para aumentar o impacto da pesquisa acadêmica na política educacional da Califórnia” — foi um dos convidados. A *Fundação Khan*, presente na reunião extraordinária da UNDIME, é uma organização privada sem fins lucrativos que, segundo Ravitch (2013)²⁵, tem recebido vultosas somas para elaboração de aulas-modelo para a implementação do Núcleo Comum. Vale ressaltar que a própria *Fundação Lemann* tem recrutado voluntários para a tradução dos exercícios da Khan Academy — atualmente o

²⁴ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/01/18/everything-you-need-to-know-about-common-core-ravitch/>

²⁵ Acessado em outubro de 2014 em <http://dianeravitch.net/2013/05/27/khan-academy-receives-2-2-million-to-develop-common-core-lessons/>

banco conta com 300 mil exercícios²⁶— e é um dos seus investidores, juntamente com a *Fundação Bill & Melinda Gates* e a *Google*.

O Núcleo Comum americano é um conjunto de indicadores para avaliação, produzido por um grupo privado e, hoje, implementado pela ampla maioria dos Estados, implementação esta incitada por uma série de financiamentos. A sua própria definição explicita que se trata apenas de padrões de avaliação:

O Núcleo Comum é um conjunto de padrões de alta qualidade acadêmica em matemática e língua inglesa e literatura. Esses objetivos de ensino mapeiam o que um aluno deve saber e ser capaz de fazer ao fim de cada ano. Os padrões foram criados para assegurar que todos os alunos terminem o ensino médio com as habilidades e os conhecimentos necessários para serem bem sucedidos no ensino superior, na carreira e na vida, independente do lugar onde vivem²⁷.

Trata-se, assim, de um instrumento que permite, como defende a *Fundação Lemann*, em seus objetivos, as “tomadas de decisões baseadas em evidências”.

Que evidências seriam estas? Pinçando, ao acaso, quatro desses padrões, temos uma dimensão aproximada do nível de intervenção propiciado. Opto por padrões para o nível 5 [fim do primeiro segmento do ensino fundamental] em leitura e matemática:

Leitura: determinar duas ou mais ideias centrais de um texto e explicar como elas são sustentadas por ideias chave; resumir o texto.

Escrita: relacionar opinião e razões usando palavras, frases e conectivos (ex.: conseqüentemente, especificamente).

Operações e pensamento algébrico: usar parênteses, colchetes ou chaves em expressões numéricas e avaliar expressões com esses símbolos.

Geometria: classificar figuras bidimensionais em uma hierarquia baseada em propriedades.

Definidos como padrões de avaliação, esses e os demais funcionam como “um conjunto claro e partilhado de objetivos e expectativas de conhecimentos e habilidades que os alunos precisam em cada nível de modo a que possam estar preparados para a Universidade, para a carreira e para a vida²⁸”. Como se pode observar dos 4 exemplos citados, trata-se de objetivos/expectativas/habilidades bastante detalhados, ensejando uma controle profundo sobre a ação pedagógica.

Como acontece no debate das BCNN, também se destaca que o professor mantém a

²⁶ Acessado em outubro de 2014 em <http://fundacaolemann.org.br/novidades/page/2>

²⁷ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>

²⁸ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.corestandards.org/about-the-standards/frequently-asked-questions/>

autonomia sobre seu trabalho docente, que o Núcleo Comum estabelece metas apenas em relação ao controle dos resultados desse trabalho, visando assegurar a “qualidade da educação”. Embora haja muita controvérsia em relação aos resultados da aplicação do Núcleo Comum, Ravitch (2013), uma defensora das políticas de testagem, vem destacando não apenas que os indicadores pioraram com a utilização do Núcleo Comum, mas que o desenho da crise que justificou sua adoção não encontra respaldo nos dados. Por fim, a autora destaca os elevados custos da produção e aplicação dos padrões e o que isso tem representado de transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional.

Se retornamos ao caso brasileiro, fica claro que o vínculo entre a BCNN e avaliação não pode ser negligenciado. Os agentes políticos públicos no interior da rede que mapeei têm apontado nessa direção. Um dos indicadores desse vínculo é a participação efetiva do INEP, responsável pela avaliação, nos debates. Em entrevista à Revista Nova Escola (Ribas, 2014), destinada a professores, Francisco Soares, presidente do INEP, sugere que “a descrição dos objetivos da educação contida nos documentos legais não é suficientemente explícita para informar os currículos das escolas” (p.33), defendendo que a base comum se “transformaria numa matriz de especificação das avaliações nacionais” (p.34). O mesmo tipo de justificativa foi arrolado nos seminários da UNDIME referidos na seção anterior. O professor João Roberto, secretário do município de Jacareí, defendeu, como função para BNCC, “estabelecer com clareza e objetividade os padrões curriculares comuns que sejam capazes de traduzir as expectativas de aprendizagem²⁹ de todos os brasileiros”³⁰. Posição semelhante foi ressaltada pela presidente da entidade, professora Cleuza Repulho:

A base nacional comum vai provocar a reorientação nos processos. Hoje a avaliação é quem determina o currículo (...). A maioria das redes trabalha com os descritores da prova Brasil e em cima disso faz avaliações com as crianças ou desenvolve os seus projetos político pedagógicos e é a avaliação que diz o que a gente tem que fazer. (...) A avaliação não pode ser o centro, o centro tem que ser a aprendizagem³¹.

Embora aparentemente contrapondo base comum a padrões de avaliação, o que a professora defende é que a base comum funcione como os referidos padrões: “o currículo de que estamos falando é o que esperar das crianças em cada ciclo de aprendizagem”²⁷. Na página da UNDIME, a proposta do MEC de BNCC é descrita como capaz de “garantir uma

²⁹ Percebe-se a mescla entre padrões curriculares e expectativas de aprendizagem que, como salientei anteriormente e explicita-se aqui, pode ser menos antagônica do que se supõe.

³⁰ Acessado em outubro de 2014 em <https://www.youtube.com/watch?v=OTscHzcmW2U>

³¹ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.youtube.com/watch?v=UwYOFzPDawQ>

mensuração mais verdadeira da evolução, ou não, da educação brasileira em todos os ciclos, além de melhorar a compreensão das correções a serem feitas no currículo que estará em vigor”³². Há um deslizamento entre objetivos/metasp de aprendizagem e padrões de avaliação, mas o vínculo [ou mesmo a identidade] entre ambos não é questionado: os objetivos se transformam em padrões ou os padrões em objetivos. A mesma racionalidade pode ser vista no seminário intitulado “Base Comum Nacional”, realizado em Brasília em outubro de 2014, onde tanto SEB/MEC quanto CONSED, embora com bem menos ênfase, justificaram a proposição de BNCC também pela necessidade de avaliação.

Mesmo que haja tensões na ideia de que uma educação de qualidade requer metas, objetivos e controle externo, julgo que não se pode desconsiderar os seus desdobramentos para a educação. Preocupa-me [amedronta-me, queria dizer], especialmente, o fato de que tal ideia venha trafegando por zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para educação. Nas palavras de Ball (2012), que as redes em que esses sentidos são produzidos “sejam indicativos de uma nova ‘arquitetura de regulação’ baseada em relações cruzadas entre diferentes lugares dentro e acima do estado” (p. 61).

4 O CONTROLE DO IMPONDERÁVEL

Parto, nesta seção, da conclusão de que está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando. Minhas questões agora são: que sentidos de educação estão sendo excluídos quando as BNCC significam educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que o imaginário neoliberal exclui como educação sem-qualidade?

A resposta fácil, aquela que as próprias políticas querem construir, é tudo aquilo que se vem fazendo e que tem sido responsável pelo atual estado de crise por que passa a educação. Trata-se de um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção. Como explicita

³² Acessado em outubro de 2014 em http://www.undime-sp.org.br/?page_id=3316

Appadurai (2001), no entanto, o que parece apenas descrição é um discurso performativo, que estabelece a diferença aceitável e aquela que precisa ser expurgada. A crise contra a qual a intervenção curricular se apresenta é por ela definida na mesma lógica de controle que marca o imaginário neoliberal, a hegemonia redefine a crise em seus próprios termos. Ela não é, portanto, na linguagem de Laclau (2011), o exterior constitutivo que se busca eliminar.

Para o autor, as hegemonias operam como formas de compensar uma suposta completude que, em algum momento, teria sido perdida. Pressupõem, portanto, a possibilidade de [re]organizar um sistema de significação que, em crise, teria sido deslocado. Utilizando a teoria do discurso de cabeça para baixo, parto da hegemonia constituída para perguntar, de novo, o que a põe efetivamente em crise? Nesse caso, pergunto sobre uma crise que é constitutiva da hegemonia, ou seja, que justifica a necessidade da repetição exaustiva do discurso hegemônico ou, nas palavras de Ball (2012), neoliberal. Ou como posto por Butler (Butler e Anastasiou, 2013), o motivo pelo qual a norma precisa ser constantemente recitada. Parto da ideia de que há, portanto, algo que precisa ser diuturnamente controlado para que a hegemonia se apresente como tal. E o celebro!

Na linguagem de Ball (2013), o discurso neoliberal se torna um imaginário social, criando regras de inteligibilidade em que os sujeitos se reconhecem como tal. Ou seja, as tecnologias neoliberais de sujeição que o autor analisa na obra que citei na seção anterior (Ball, 2012) produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos. Há, no entanto, “a possibilidade de uma forma de liberdade enquadrada dentro dos limites da história” (Ball, 2013, p.148). Passemos a ela como o exterior constitutivo do imaginário neoliberal, aquele fantasma que o pensamento hegemônico precisa manter de fora porque perturba a regra de inteligibilidade que luta por impor. Não a crise que as reformas constroem para se justificar, mas aquilo que efetivamente põe as regras de inteligibilidade contra a parede.

Correndo o risco da estereotipia ou de ir de encontro ao meu argumento de valorização da diferença, vou me permitir o absurdo de nomear esse fantasma de *o imponderável*. A escolha quer fazer referência ao imprevisível, mas também ao que não é digno de avaliação, sem deixar de considerar o sentido físico de algo que, como a luz, não tem peso. Como o imponderável não é capturável [apesar do meu exercício tolo de nomeá-lo], ele vai pipocando aqui e ali, lembrando a insuficiência do controle que o discurso hegemônico pretende constituir. E vai sendo por ele contido.

Elejo aqui um “herói” do imponderável, numa arriscada operação, mas este texto é também um texto político e os heróis podem ser uma fantasia útil [e perigosa, na medida em

que estancam o fluxo de sentidos]. Tomo aqui a fala da presidente da UNDIME, mas muitas outras há no debate a que estamos nos referindo neste texto:

também tem muita gente que diz que a gente tem que ter um currículo aberto. (...) Nós temos que saber o que é esperado para cada faixa etária. O que a gente vem ouvindo no Brasil inteiro? Primeiro a formação inicial dos professores não os preparam para a sala de aula. (...) A gente contrata quase três meses antes de o professor entrar na sala de aula para que ele possa passar por uma formação e se sentir mais seguro para entrar na sala. Porque também nós temos que levar em conta que esse professor está extremamente inseguro e que ele não sabe³³.

Passo ao largo do ataque desqualificador à Universidade e à formação inicial de professores, uma constante no debate, que explicita menos o repúdio ao discurso acadêmico como um todo do que o desrespeito aos argumentos contrários à centralização curricular. Meu foco, de alguma forma correlato a essa desqualificação na medida em que se alude à falta de preparo do professor, é a sua alegada insegurança. Primeiramente, quero defender que há algo de positivo nessa insegurança, ela é um indicador da seriedade do professor para com o seu trabalho, advém da sua responsabilidade para com os sujeitos que está contribuindo para formar. Ela existe porque o professor é uma pessoa que se relaciona com outras pessoas na empreitada de ensinar; explicita o quão imponderável é esse empreitada. Nesse sentido, a insegurança é inerente à profissão, como descreve Taubman (2009), um renomado pesquisador que assume suas inseguranças [e medos] como professor:

não importa há quanto tempo o sujeito ensina, há os pesadelos de perder o controle da turma ou dos alunos se recusarem a participar; há o nervosismo no primeiro dia de uma nova turma e o medo de não saber o suficiente ou de não ser bem recebido. Há o medo do caos irromper ou do silêncio mortal. E há os medos de que, possivelmente, tudo seja sem sentido. (...) mas esses medos são inerentes ao ensinar (p.129).

A insegurança que paralisa o professor não é dessa natureza, mas aquela que as hegemonias criam para tentar conter o imponderável. Refiro-me aqui à produção da incompetência que instala no professor o medo do fracasso para o qual a cultura da avaliação se apresenta como porto seguro. Se o imponderável tem sempre que ser expelido para que a hegemonia da cultura da avaliação seja mantida e se não se pode [ainda] eliminar o professor desse processo, é preciso torná-lo cúmplice. Segundo Coleman (Hess, 2012), coordenador do projeto do Núcleo Comum americano, ele foi tão rápida e amplamente abraçado pelos

³³ Acessado em outubro de 2014 em <http://www.youtube.com/watch?v=UwYOFzPDawQ>

educadores porque muitos já demandavam padrões comuns que pudessem garantir a qualidade da educação. Partindo da certeza de que os professores são comprometidos com a qualidade da educação — o que parece ser compartilhado pela sociedade já que a credibilidade dos professores junto à população em geral é de 87%³⁴—, é preciso entender como essa cumplicidade é construída pelo discurso hegemônico da avaliação ou como tal discurso vem constituindo a sua subjetividade.

Taubman (2009), referindo-se à realidade americana, analisa o que denomina de razões para que os docentes adiram à cultura da avaliação, salientando que elas sozinhas não seriam capazes de produzir tal aderência³⁵. A despeito das diferenças entre os dois países, as quatro razões — medo, vergonha, fantasia e sentimento de perda e culpa — são potentes para explicar como a hegemonia do discurso neoliberal tenta constituir a subjetividade do professor como mais um ataque contra o imponderável.

Os elementos que sobressaem na narrativa de Taubman (2009) mostram que o que se diz das escolas públicas americanas é, em inúmeros aspectos, próximo do que escutamos sobre as escolas brasileiras, o que por si só já indica descrições pouco acuradas. Também lá, a escola é acusada de “não prepara[r] os alunos para o mercado de trabalho, para a democracia, para o sucesso acadêmico” (p.138). Dela é cobrada a resolução de todo e qualquer problema social, do racismo à corrupção, passando pela pobreza e a iniquidade. Esse enorme conjunto de expectativas, produzido pela mídia, mas também pelos discursos acadêmicos, é irrealizável e acaba por gerar um sentimento de vergonha, definido pelo autor, como resultante “do fracasso em estar a altura do nosso ideal de ego e da imagem ideal que temos de nós” (p.139). A sensação de fracasso é reforçada pelas condições materiais nas quais o professor exerce sua profissão e por ameaças de perda de emprego decorrente da privatização das escolas³⁶. À vergonha pelo fracasso se associa a culpa pela perda de ideais utópicos de justiça econômica e igualdade racial que tem assolado educadores progressistas. Para Taubman (2009), tais ideais sempre foram vividos de forma ambivalente, e a sua perda traz a tona esta ambivalência não examinada e, com ela, a “melancolia atravessada por uma culpa intolerável” (p.154).

Esse professor experimentando sentimentos pela vergonha e culpa é assediado por narrativas de sucesso de professores fora de série, rebeldes como o John Keating de

³⁴ Acessado em outubro de 2014 em <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/brasileiro-acredita-mais-professores-menos-politicos-veja-ranking-profissoes-mais-confiaveis-572968.shtml>

³⁵ Aqui o autor faz referência ao discurso da aprendizagem — que mapeia do comportamentalismo à neurociência — como um potente complemento nesse processo.

³⁶ Segundo Ravitch (2013), uma das principais preocupações que fez com que os professores aderissem ao Núcleo Comum foi o medo de ter a escolar fechada por baixo desempenho, instituída a partir da reforma implementada ainda no governo Bush “Nenhuma criança deixada para trás” (No children left behind).



“Sociedade dos Poetas Mortos” ou capazes de qualquer sacrifício por seus alunos. Tais narrativas criam uma fantasia de onipotência, que sugere que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade. Essa é também a promessa das reformas educativas baseadas na avaliação. Por um lado, a avaliação vai garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e possibilitando ao professor cumprir com as impossíveis metas sociais que dele [e da educação] se espera. Por outro, há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa. Como lembra Taubman (2009), com base em Lacan, as fantasias nos defendem “da inutilidade e da humilhação, mas, paradoxalmente, provocam esses sentimentos” (p.147). O custo da fantasia é o “sacrifício (...) da nossa própria subjetividade ao desaparecermos nas melhores práticas que sustentam nossa fantasia de onipotência, provoca nosso esvaziamento e nos histericiza (p.148)”.

Assim, o imaginário neoliberal (Ball, 2012) segue prometendo a felicidade irracional, oferecida como fantasia (Zizek, citado por Taubman, 2009). E, assim, seguimos, alguns de nós, insistindo em celebrar o imponderável como aquilo que dá sentido à educação de qualidade. Uma educação que permite ao outro ser um outro singular, ou, nas palavras de Derrida (2008), “aquilo que não foi inventado” (p.59). É certo que o imponderável seguirá resistindo a qualquer controle, mas isso não torna a tarefa política de desconstruir os discursos que buscam cerceá-lo menos relevante. É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. (2001). **La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica.
- BALL, Stephen. (1994). **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press.
- BALL, Stephen. (2012). **Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York, Routledge.
- BALL, Stephen. (2013). **Foucault, power and education**. New York, Routledge.
- BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, (2002). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, 23(80), p. 368-385.
- BRASIL. (1995). Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov.
- BRASIL. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez.
- BRASIL. (2010). **Resolução MEC/CNE 04/2010**. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul.
- BUTLER, Judith & ANASTASIOU, Athena.(2013). **Dispossession: The performative in the political**. Cambridge: Polity.
- DERRIDA, Jacques. (1989). Psyche: inventions of the Other. In Waters, L & Godzich, W. (eds). **Reading de man reading**. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- HESS, Rick (2012). **Straight Up Conversation: Common Core Architect and New College Board President David Coleman**. Disponível em http://blogs.edweek.org/edweek/rick_hess_straight_up/2012/06/straight_up_conversation_common_core_architect_and_new_college_board_president_david_coleman.htmlAcessado em 29 de outubro de 2014.
- LACLAU, Ernesto (2008). **La razón populista**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto (2011). **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro, EdUERJ.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2004). **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires, Fondo de cultura econômica.

LÜDKE, Menga. (1999). A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. **Educação Brasileira**, 21(42), p. 239-253.

MACEDO, Elizabeth (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, 42(3), p. 716-737.

MATHEUS, Danielle dos Santos e LOPES, Alice Casimiro. (2014). Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, 39(2), p. 337-57.

MEC (2009). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica**. Brasília, MEC.

MEC. (2014). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (2010). A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In PARAÍSO, Marlucey A. **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte, Autêntica.

MOUFFE, C. (2003). **La paradoxa democrática**. Barcelona, Gedisa.

PREAL & FUNDAÇÃO LEMANN, (2009). **Saindo da inércia?** Boletim da Educação no Brasil. São Paulo, Fundação Lemann.

RAVITCH, Diane. (2013). **Reign of erros: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York, Random House.

RIBAS, Patrícia. (2014). No curacao do ensino. **Revista Nova Escola**, abr., p.33-43.

RIBEIRO, Vania Mendes & GUSMÃO, Joana Buarque de. (2014). Editorial. **Cadernos CENPEC**, 3(2).

TAUBMAN, Peter. (2009). **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education**. New York, Routledge.