

## **BNCC e avaliações em larga escala: enunciados em discursos midiáticos**

### ***BNCC and large-scale evaluations: utterances in media discourses***

### ***BNCC y evaluaciones a gran escala: declaraciones en los discursos mediáticos***

Talita Vidal Pereira<sup>1</sup>

Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1540>

**Resumo:** estudo assume como empiria artigos de opinião publicados durante o ano de 2017, em dois grandes jornais, O Estado de S. Paulo e O Globo, abordando as temáticas BNCC e avaliações em larga escala. A partir de uma abordagem pós-estrutural, especificamente a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, os artigos são assumidos como práticas discursivas atravessadas por múltiplas relações de poder na sociedade e que contribuem para o processo de hegemonização de sentidos de qualidade da educação. Os artigos selecionados são assumidos como discursos e analisados com o objetivo de interpretar a produção e a circulação de sentidos de qualidade de educação articulados a sentidos de avaliação que favorecem a hegemonização de um discurso em que a BNCC é significada como capaz de gerar melhoria na qualidade da educação. A escolha da empiria se justifica na medida em que os meios de comunicação se configuram em um espaço privilegiado de produção e articulação de discursos políticos que estão em disputa na sociedade, por sua popularização como fonte de informação.

**Palavras-chave:** BNCC; qualidade da educação; avaliações em larga escala.

**Abstract:** The study assumes as empirical opinion articles published during 2017, in two major newspapers, O Estado de S. Paulo and O Globo, addressing BNCC themes and large-scale evaluations. From a post-structural approach, specifically the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, the articles are assumed as discursive practices traversed by multiple power relations in society and that contribute to the process of hegemonization of meanings of quality in education. The selected articles are taken as discourses and analyzed with the aim of interpreting the production and circulation of educational quality meanings linked to assessment meanings that favor the hegemonization of a discourse in which the BNCC is meant as capable of generating improvement in quality of education. The choice of empiricism is justified insofar as the means of

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

communication are configured in a privileged space for the production and articulation of political discourses that are in dispute in society, due to its popularization as a source of information.

**Keywords:** BNCC; quality of education; large-scale evaluations.

**Resumen:** El estudio asume como empíricos artículos de opinión publicados durante 2017, en dos grandes periódicos, O Estado de S. Paulo y O Globo, que abordan temas de BNCC y evaluaciones a gran escala. Desde un enfoque postestructural, específicamente la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, los artículos se asumen como prácticas discursivas atravesadas por múltiples relaciones de poder en la sociedad y que contribuyen al proceso de hegemonización de significados de calidad educativa. Los artículos seleccionados son tomados como discursos y analizados con el objetivo de interpretar la producción y circulación de significados de calidad educativa vinculados a significados de evaluación que favorezcan la hegemonización de un discurso en el que el BNCC se entiende como capaz de generar mejora en la calidad de la educación. La elección del empirismo se justifica en la medida en que los medios de comunicación se configuran en un espacio privilegiado para la producción y articulación de discursos políticos que se encuentran en disputa en la sociedad, por su popularización como fuente de información.

**Palabras clave:** BNCC; calidad de la educación; evaluaciones a gran escala.

## 1 INTRODUÇÃO

São intensos os debates em torno da qualidade da educação. Debates e discussões que extrapolam o meio acadêmico e circulam socialmente. Debates em torno daquilo que é ou deveria ser qualidade da educação e que não só expressam projetos de sociedade e sujeitos em disputa como também produzem e transformam aquilo que é enunciado.

Nesses debates, a qualidade da educação tende a ser significada como uma questão de currículo. Ou seja, a qualidade da educação tende a ser significada como um problema que pode ser enfrentado a partir da definição de conteúdos de ensino (conhecimentos, habilidades, competências) que devem ser selecionados para serem ensinados e aprendidos. Conteúdos passíveis de serem aferidos de forma a testar o desempenho mais ou menos satisfatório dos estudantes. É uma associação direta entre currículo que sustenta argumentos em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ao mesmo tempo que legitima a compreensão de que as avaliações em larga escala devem funcionar como instrumentos indutores de currículo, como instrumento capaz de impulsionar a qualidade da educação (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016).

Trata-se, como defende Macedo (2012, p. 721), de uma forma de articular sentidos de qualidade da educação, do currículo e da avaliação, em que a educação é subsumida ao ensino “de conteúdos e habilidades previamente definidas

e que reforçam a dimensão da educação como instrumento de controle social”. Uma construção discursiva que frequentemente tem sido atribuída às políticas caracterizadas como neoliberais; no entanto, Lopes (2012) alerta que projetos distintos entre si comungam da mesma lógica, que, segundo a autora, sustenta-se na ideia de que existe um tipo de conhecimento que pode e deve ser posto a serviço de um dado projeto de sociedade. Uma interpretação estrutural sobre o funcionamento da sociedade.

As reflexões das autoras orientaram o desenvolvimento da investigação de mestrado, cujos resultados parciais são apresentados neste texto. O estudo utilizou editoriais e artigos de opinião sobre a temática qualidade da educação publicados em dois grandes jornais com circulação nacional, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, para, a partir da apropriação de aportes pós-estruturalistas, interpretar os processos discursivos em disputa pela significação/fixação de qualidade. Para elaboração deste texto, foram selecionados: um editorial publicado por *O Estado de S. Paulo* e dois artigos de opinião publicados por *O Globo*, com o objetivo de apresentar as interpretações produzidas com base nas apropriações de aportes pós-estruturalistas que possibilitaram pensar as relações entre qualidade da educação-currículo-avaliação e sociedade, no âmbito de relações desestruturadas, rompendo com a ideia de formação de identidades prefixadas (LOPES, 2012).

Na primeira parte do texto, são apresentados os aportes teóricos que orientam o estudo e as reflexões produzidas no campo do currículo sobre a disputa de sentidos de qualidade a partir de aportes teóricos pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas. Na segunda parte, são apresentadas as escolhas metodológicas feitas no desenvolvimento do estudo e o recorte realizado para a elaboração deste texto e, em seguida, as interpretações produzidas a partir da empiria selecionada.

## **2 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Nas últimas décadas, têm proliferado discursos em defesa de uma qualidade da educação que articulam o significante qualidade da educação ao currículo e à avaliação. Uma lógica em que a educação é subsumida ao ensino (MACEDO, 2012) e que, segundo Ball (2004), tem favorecido a produção de currículos únicos, como a BNCC, por exemplo, e contribuído para um processo de apagamento das

diferenças, aumentando o individualismo performático que impacta o processo de construção solidária necessário para que a educação se realize como devir.

O estudo se organiza em torno de uma concepção ampla de educação que extrapola a dimensão técnica implicada nos processos de ensinar, e é nessa perspectiva que os aportes teóricos pós-estruturalistas se mostram produtivos. É a partir da apropriação que faz da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2001) que Lopes (2012) indaga se a qualidade de educação é uma questão de currículo. Ao fazer essa pergunta, a autora está interessada em problematizar as lógicas pelas quais são estabelecidas relações intrínsecas entre qualidade e currículo que favorecem determinadas significações de qualidade e de currículo. Na seção seguinte, são apresentadas as apropriações produzidas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Os discursos em defesa da qualidade da educação se organizam em torno do pressuposto de que essa qualidade depende da demarcação e da fixação do que deve ser valorizado e ensinado nas escolas; discursos que expressam projetos de sociedade a partir dos quais as políticas educacionais são mobilizadas e concebidas como capazes de garantir a realização do que foi planejado; projetos em que a sociedade é concebida como um todo estruturado e pressupõem a existência de uma identidade passível de ser constituída pelo preenchimento de conteúdos significados como os mais adequados. A principal contribuição que os aportes pós-estruturalistas oferecem é a possibilidade de romper com a ideia de uma estrutura *a priori* e de um sujeito que se constitui como tal em função da posição que ocupa nessa estrutura. Laclau e Mouffe (2015) contestam essas ideias e afirmam que as posições de sujeito são constituídas discursivamente.

Esses autores concebem discurso como totalidade significativa, “que inclui em si o linguístico e o não linguístico” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 39). Afirmam a seguir que “toda configuração social é significativa”.

Essas contribuições orientam o desenvolvimento do estudo, porque, por um lado, possibilitam argumentar que a ideia de que a apropriação de um tipo de conhecimento é condição para a formação de uma identidade está carregada de sentidos realistas de conhecimento, como se o conhecimento fosse resultado do acesso transparente e inequívoco dos fenômenos sociais e/ou naturais. Laclau e Mouffe (2015) rechaçam essa compreensão afirmando que o desenvolvimento da epistemologia contemporânea estabeleceu que não existe um fato ou fenômeno

que permita que seu significado seja lido transparentemente (p. 41). Assumir essas contribuições implica reconhecer que todo objeto discursivo, incluindo o que chamamos “conhecimento”, é constituído no contexto de uma ação. São construções discursivas cujo significado depende de um sistema de relações contextuais. Por outro lado, elas possibilitam compreender como sentidos atribuídos aos objetos são enunciados e disputados discursivamente, produzindo o próprio objeto enunciado, como foi possível constatar interpretando o material empírico selecionado.

Voltando à questão do conhecimento: é preciso entender como a afirmação de que determinado tipo de conhecimento é dotado de privilégio epistemológico impacta as formas de conceber o currículo (PEREIRA, 2017 ).

Como destacado por Lopes (2012), essa crítica não deve ser direcionada apenas aos projetos que operam com concepções instrumentais de conhecimento cuja ênfase recai sobre a significação de uma qualidade pautada pela ênfase na dimensão técnica – para a autora, a crítica serve mesmo em projetos em que a significação de qualidade leva em consideração a interferência de fatores intra-escolares, tais como as condições de trabalho, de gestão, de formação docente. E os extraescolares, como as condições de vida, a luta política pela significação de qualidade, pressupõem a possibilidade de formação de identidades fixadas previamente, “como se existisse, antes dos embates e articulações entre demandas diversas, projetos estabelecidos que disputam a hegemonia” (LOPES, 2012, p. 15). E segue afirmando que é porque a qualidade da educação é defendida por todos que se torna

[...] necessário adjetivar a qualidade – como socialmente referenciada, por exemplo –, de maneira a tentar identificá-la como um projeto distinto do projeto do Outro. Nessa luta de *nós* contra *eles*, a tendência dominante trabalha como se soubéssemos, de forma definitiva, quem somos nós e quem são eles antes mesmo de os projetos políticos se desenvolverem.

A partir das reflexões de Laclau (1996), trata-se de compreender

[...] que qualquer ordem social se inscreve e se constitui por relações de hegemonia provisórias e precárias. Decorre disso que a sociedade não pode ser entendida como se fosse um todo estruturado e calcado em posições fixas dos sujeitos. Decorre também que essa representação da sociedade, da educação, dos sujeitos, afasta-se de um ideário clássico de representação caracterizado pelo espelhamento entre o representante e aquilo que é representado, com fortes tendências de que haja correlação estreita entre eles. (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 243).

Nesse ponto, ganha relevância no estudo a concepção de hegemonia defendida por Laclau e Mouffe (2001). Operando com a compreensão de que o social se constitui como textualidade, Laclau e Mouffe (2001; 2015) assumem discurso como categoria analítica que possibilita investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos/orientam a percepção dos fenômenos sociais. A concepção de hegemonia é decorrente dessa compreensão, o que permite pensar a Teoria do Discurso como uma teoria da hegemonia, como processo de operação discursiva cuja pretensão é a fixação de sentidos, de determinada fixação de significação de significantes e, conseqüentemente, a universalização de um discurso específico (PEREIRA, 2012) .

Como operação discursiva, Laclau e Mouffe (2001) afirmam que as disputas por hegemonia são tentativas de fechamento, de estancamento do processo de significação como conferindo a plenitude que falta ao social. No entanto, ainda que algumas hegemonias se mostrem mais estáveis, a completa fixação de sentidos é uma impossibilidade, e as hegemonias são sempre precárias e provisórias, porque a maior “estabilidade” de um discurso hegemônico depende da proliferação de sentidos articulados discursivamente, tentativas incessantes de recomposição e rearticulação de sentidos com o objetivo de superar a impossibilidade da totalidade.

Nessa operação discursiva, diferentes demandas dispersas no campo da discursividade são ordenadas em uma cadeia de equivalência, uma operação que Laclau e Mouffe (2001) definem como prática articulatória em que as demandas são ordenadas em uma cadeia de equivalência, de forma a constituir um movimento antagônico a uma diferença significada como inimigo comum a ser combatido; é a significação desse inimigo, um exterior constitutivo que possibilita a articulação de demandas diferenciadas. Elas se articulam em torno de uma demanda particular que, na disputa discursiva, passa a assumir uma dimensão de universalidade, pois passa a “representar” as demandas diferenciais articuladas. É esse ponto nodal, em torno do qual se dá a articulação de demandas diferenciadas, que Laclau (1996) define como um significante vazio e defende a sua importância para a constituição da política.

É a partir da apropriação que faz da concepção de hegemonia de Laclau e Mouffe (2001) que Lopes (2012) assume a qualidade da educação como significante vazio. Um vazio que decorre da saturação de sentidos desse significante. E é como

significante vazio que a interpretação do material empírico buscou identificar a produção de sentidos de qualidade da educação.

### **3 A BNCC, CENTRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DE SIGNIFICADOS NOS DISCURSOS MIDIÁTICOS**

Nesta seção, são apresentadas e justificadas brevemente as escolhas feitas acerca da metodologia e do material empírico utilizado.

A escolha de realizar a pesquisa a partir de recortes de editoriais e artigos de opinião se justifica pelo entendimento de que os discursos midiáticos deslocam os sentidos de qualidade da educação, desqualificando aquilo que tem sido produzido pela e na escola. Esse cenário é potencializado pelo processo de circulação de sentidos intensificado pelo fenômeno da globalização, que amplia a capacidade de produzir e disseminar informações e conhecimentos. Como destacam Feres Júnior e Sassara (2016, p. 207) , em sociedades cada vez mais complexas, a formação da opinião dos cidadãos depende em grande medida dos meios de comunicação. São eles que informam o público acerca de quase todos os assuntos que concernem à vida coletiva da sociedade. A educação é um desses assuntos, e os aportes teóricos operados no texto possibilitam a compreensão sobre o papel que a comunicação da grande mídia ocupa na disputa pela fixação/hegemonização de sentidos de qualidade da educação.

Com a compreensão de que políticas curriculares são programas que projetam no presente identidades que devem ser formadas no futuro (LOPES; SISCAR, 2018) e se constituem a partir dos significados que são atribuídos a elas, inclusive nas críticas dirigidas a elas, o estudo assume a produtividade de investigar sentidos de qualidade que circulam em materiais jornalísticos selecionados para constituir o campo empírico da investigação, especificamente materiais publicados em dois jornais de grande circulação nacional: *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*.

Como informado na introdução, para a elaboração deste texto, foi feito um recorte e foram selecionados: um editorial publicado no dia 11 de abril de 2017, por *O Estado de S. Paulo*, intitulado “A nova Base Curricular”, e dois artigos de opinião em *O Globo*, um de autoria de Cleuza Repulho, Dorinha Seabra Rezende e Maria Alice Setúbal, intitulado “Base Nacional Comum: avanço para a educação”, publicado em 6 de abril de 2017, e outro de autoria de Maria Helena Guimarães de Castro, “A base não é currículo”. São textos produzidos no ano em que a BNCC

foi promulgada; sua interpretação contribui para a compreensão de como “por meio do agendamento e do enquadramento feitos pelos meios de comunicação que um conjunto de práticas e fatos é tornado público e formatado de maneira a constituir um produto, com narrativas próprias, personagens principais e um nome próprio” (FERES JÚNIOR; SASSARA, 2016, p. 208 ).

O argumento assumido no estudo é de que a grande mídia tem lugar privilegiado no processo de produção e enunciação de sentidos, na medida em que atinge a população de modo geral. A escolha por determinadas pautas nunca é neutra ou desinteressada; ela se dá dentro do movimento de disputas entre demandas dispersas no campo de discursividade que caracteriza o que entendemos por social.

A significação das avaliações em larga escala como instrumentos garantidores da qualidade da educação tem favorecido a compreensão de qualidade como resultado de desempenho em testes padronizados, uma significação de qualidade e de avaliação que contribui para o bloqueio de outras possibilidades de pensar a avaliação e o currículo.

O artigo de opinião do jornal *O Globo*, intitulado “A Base não é currículo”, escrito por Maria Helena Guimarães de Castro, na época secretária executiva do Ministério da Educação, afirma sobre a Base que, “ao definir conhecimentos essenciais e competências que todos os alunos devem desenvolver, ela estabelece direitos iguais de aprendizagem, organiza a progressão do ensino e aponta claramente o que se espera da escola”. O texto, portanto, baseia-se na ideia de que a Base pudesse garantir direitos iguais de aprendizagem.

A autora defende que a “Base, contudo, não é currículo”. Afirma que “seu papel é ser referência obrigatória para a elaboração e revisão dos currículos da Educação Básica em escolas públicas e privadas do país inteiro”. Segundo ela, “de maneira simples, é possível afirmar que a Base dá rumo à educação, isto é, diz onde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos”. Usando o exemplo da alfabetização, Helena aponta que a Base estabelece “um novo direito e novos objetivos de aprendizagem” – que alunos do 2º ano do ensino fundamental consigam ler, escrever e compreender – mas “cabera aos currículos, porém, dizer como isso será feito. Ou seja, escolher o método de alfabetização, os materiais didáticos e a forma de avaliação dos alunos”.

Sobre a questão da autonomia das escolas, defende que “com a Base, a autonomia das escolas e das redes de ensino será não apenas mantida, mas também

estimulada”. Completa essa questão afirmando que “nem poderia ser diferente num país com o tamanho e a diversidade do Brasil. Os currículos terão a tarefa de contextualizar conteúdos de acordo com as especificidades locais e regionais”. Contudo, a autora admite que “o primeiro passo será justamente adequar os currículos, iniciativa indispensável para que as novas orientações cheguem às escolas”.

O argumento principal do artigo de opinião é que a Base promoveria maior igualdade de oportunidades entre os alunos, pois, “ao definir conteúdos essenciais para todos os alunos, a Base promove igualdade de oportunidade”. Para a autora, “a Base somente será capaz de assegurar a equidade se for implementada em todas as salas de aula”, o que possibilitaria à sociedade acompanhar aquilo que deve ser ensinado pela escola. No entanto, para Castro (2017), esse “controle” não comprometeria a autonomia das escolas. A elas, caberia o trabalho de contextualização dos conteúdos de acordo com as especificidades locais e regionais.

De forma semelhante, o artigo de opinião, também do jornal *O Globo*, “Base Nacional Comum: avanço para a educação”, escrito por Cleuza Repulho, Dorinha Seabra Rezende e Maria Alice Setúbal, integrantes do movimento pela Base Nacional Comum, defende ao falar da Base que “o documento define que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, criando condições para mais equidade e organização do sistema educacional”.

As autoras abordam a formulação da Base, apresentando as três versões de sua elaboração, afirmando que o processo de construção foi “complexo – com debates polêmicos, cenário político tumultuado –, mas absolutamente necessário para a legitimidade dessa política”. Segundo o texto, “a construção do documento, até hoje, no entanto, foi a etapa mais simples. Para que a Base de fato cumpra seu propósito de desencadear melhorias na qualidade da Educação, ela precisa sair do papel”.

Repulho, Rezende e Setúbal defendem que “a Base Nacional Curricular Comum tem o potencial de ser a espinha dorsal de uma educação com mais equidade e qualidade para cada um dos 45 milhões de alunos”. Para isso, afirmam que “o que é determinado na Base deve estar presente nos currículos estaduais e municipais, bem como nos projetos pedagógicos e materiais didáticos de todas as escolas”.

As autoras apontam que “é fundamental o envolvimento ainda maior dos professores. Devemos garantir a formação e o apoio necessário para que eles

possam traduzir os objetivos da Base em aprendizagem real para cada um de seus alunos”. Elas frisam a importância de “manter um diálogo amplo e constante com a ponta para identificar os desafios e corrigir o que for necessário. Os profissionais da Educação têm conhecimento do dia a dia da escola e expertise necessária para aprimorar a implementação”.

Ambos os artigos de opinião apresentados defendem a BNCC como forma de garantir a equidade de ensino entre os alunos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação por meio da definição de conteúdos e habilidades específicos no documento. Para ambos, a eficiência da Base só será completa uma vez implementada em todas as escolas, públicas e privadas.

Por fim, o editorial do Jornal *O Estado de S. Paulo* intitulado “A nova base curricular” apresenta a BNCC e a construção de suas três versões. O editorial critica a formulação das duas primeiras versões da Base, entendendo que

[...] a primeira versão da BNCC reuniu 12 milhões de sugestões de entidades de escolas, corporações docentes e movimentos sociais e foi submetida a várias audiências públicas. Como elas primaram por aprovar modismos pedagógicos e propostas ideologicamente enviesadas, o documento foi uma colcha de retalhos.

Sobre a segunda versão, afirma que “lançada no início de 2016, a segunda visão ficou mais extensa e tão ruim quanto a anterior”, pois também “primou pela imprecisão conceitual e por tantas concessões corporativas”. Sobre a terceira versão, afirma que, “no governo Temer<sup>2</sup>, o MEC mudou de estratégia criando um comitê gestor para redigir uma terceira versão”. Afirma que, “Integrado por técnicos do órgão, esse comitê convidou especialistas isentos em ensino infantil e básico para atuarem como leitores críticos do material já produzido”.

O editorial defende que “por permitir a formação mais adequada de professores e orientar a preparação do material didático, a base curricular mínima é fundamental para a formulação de políticas educacionais”; aponta, ainda, que “nos países que a adotaram, como nos Estados Unidos, sua definição envolve um processo complexo e sem concessões corporativas”. O texto termina afirmando que, “ao contrário do governo Dilma, o governo Temer teve o mérito

---

<sup>2</sup> Michel Temer, vice-presidente de Dilma Rousseff que assumiu a presidência após o golpe jurídico-midiático que resultou no *impeachment* da presidenta em 2016. O jornal *O Estado de São Paulo* esteve diretamente envolvido nesse processo que abriu caminho para a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018.

de compreender que a base curricular mínima é importante demais para ser tratada com viés ideológico e corporativo”.

A escolha desses materiais para sustentar as argumentações deste texto tem a ver com a frequência com que alguns significantes aparecem e como as narrativas são construídas com base em pressupostos muito semelhantes, principalmente se considerarmos o momento político que o país experimentava, de intenso acirramento e polarização de projetos de mundo em disputa. É dessa perspectiva que a caracterização da falta de qualidade da educação brasileira é problematizada. Trata-se de uma afirmação sustentada na interpretação dos articulistas dos resultados de avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo. Como defende Macedo (2012), uma concepção de qualidade em que a educação, reduzida ao ensino de conteúdos, competências e habilidades predefinidas, “aprofunda a dimensão de função normativa do currículo e contribui para o bloqueio de modo que as diferenças possam emergir no currículo (p. 719). Ortigão e Pereira (2016) corroboram a autora ao identificar um processo de padronização curricular quando interpretam os resultados de uma pesquisa realizada em currículos de escolas no Estado do Rio de Janeiro (BR). São reflexões que colocam em questão os argumentos de Castro (2017) quando defendem que a BNCC garante a autonomia das escolas para adequar o estabelecido pela base às especificidades locais e ou regionais.

A BNCC e as avaliações em larga escala são políticas que se articulam. As avaliações induzem a produção de currículos, aprofundando a “dimensão da educação como instrumento de controle social” (MACEDO, 2012, p. 721), com a utilização de instrumentos de avaliação sofisticados postos a serviço de uma racionalidade objetivista que pressupõe que é possível verificar a apropriação dos conteúdos propostos nos currículos a partir da aplicação e utilização de testes padronizados e avaliações em larga escala; um discurso em que a padronização curricular é significada como qualidade, como capaz de garantir a qualidade da educação.

São sentidos de qualidade que não levam em conta a dimensão de incompletude contida na ideia de qualidade. Nos textos, é possível perceber que a qualidade da educação não é – nem poderia ser – significada como algo em si, mas a partir daquilo que impede que ela se realize. Isso explica algo que é reiterado de diferentes formas nos três textos: a falta de qualidade como resultado da má

formação dos professores. Por isso, no editorial de *O Estado de S. Paulo*, a BNCC é defendida como um guia para orientar os professores sobre como organizar o trabalho pedagógico. Por sua vez, Castro (2017) e Repulho, Rezende e Setúbal (2017), com mais ou menos ênfase, destacam o controle da sociedade sobre aquilo que a escola deve ensinar.

Macedo (2000) questiona as formas peremptórias e generalizantes que têm caracterizado as críticas feitas à formação docente. Para autora, são críticas pautadas pela desqualificação das experiências acumuladas pelos profissionais ao longo do tempo; contribuem para a desvalorização profissional e não levam em conta as condições aviltantes de carreira e salariais. No entanto, nos textos, a formação pode ser resolvida com a BNCC apropriada como “guia” para aquilo que o professor deve ensinar, de forma que a sociedade possa “acompanhar” se foi realmente ensinado, entendendo esse controle como sendo possível pelos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações em larga escala.

São interpretações que ajudam a compreender o contexto em que outra Base, a Base Nacional Comum da *Formação de Professores* da Educação Básica, ganha destaque como instrumento capaz de articular a formação docente ao que é estabelecido na BNCC, aprofundando, portanto, a dimensão de controle e aumentando o bloqueio sobre as possibilidades de emergência das diferenças. Dessa perspectiva, a educação se constitui cada vez mais como projeto de inserção daqueles que chegam criando obstáculos para que possam se afirmar como presença (BIESTA, 2013).

A esses discursos se articulam outros relacionados aos mecanismos de controle das práticas pedagógicas que têm como objetivo averiguar se estão sendo oportunizadas as aprendizagens propostas pelos currículos padronizados. Sobre essa questão, Ortigão (2017), ao discutir a institucionalização da política de avaliação em larga escala no Brasil, aponta como a centralidade da avaliação nos discursos educacionais adquire caráter regulador, em que ela é inserida baseada em uma lógica de poder e controle com a justificativa de melhorar a escola e a gestão educacional.

Outro ponto que merece destaque é que essas significações de currículo e de qualidade vêm mobilizando uma série de mudanças nas políticas curriculares que investem na padronização daquilo que se ensina como suposta possibilidade de atingir metas de qualidade da educação, ignorando contextos históricos, culturais

e sociais nos quais as escolas estão inseridas, cabendo aos docentes e gestores da educação empreender em si mesmos, expandir e aprimorar competências, de forma a garantir a eficiência do ensino, o rendimento do estudante e a qualidade da escola. Proliferam discursos de responsabilização em que docentes e gestores são culpabilizados direta ou indiretamente pelos resultados de desempenho dos estudantes, sofrendo constrangimentos que favorecem movimentos performáticos. Dessa forma, a dimensão performática das enunciações produzidas sobre a educação, a escola, a formação dos professores etc. pode ser entendida como tentativa de esvaziar o papel do Estado no campo educacional para dar lugar às iniciativas individuais/econômicas. Os discursos de responsabilização docente (RAVITCH; 2011; BROOKE, 2008) trazem uma dimensão performativa e causam constrangimentos.

Pereira e Oliveira (2018) ajudam na compreensão de sentidos de currículo e avaliação nos quais a educação passa a ser significada como um instrumento a serviço da conquista de um determinado projeto de país. As autoras afirmam que

o direito à educação passa a ser significado como o direito à aprendizagem de determinados conhecimentos e/ou competências e habilidades definidas para integrar o currículo. A educação se reduz à escolarização, e a qualidade desejada se restringe ao direito dos sujeitos à aprendizagem de determinados conteúdos estandardizados. (p. 539).

Ou seja, o direito à educação e à maior equidade educacional se restringe ao direito de aprender o que foi estabelecido. As aprendizagens consideradas são aquelas passíveis de serem aferidas nos testes padronizados.

Ball (2004) opera com a ideia de performatividade para interpretar o processo de produção de políticas. As reflexões do autor ajudam na compreensão de como as políticas contemporâneas, via de regra, operam com a lógica de um conhecimento universal cuja apropriação está a serviço do desenvolvimento econômico e social em nível global e local. Trata-se de um discurso que associa a educação a uma ideia de desenvolvimento político e econômico da sociedade, sendo concebida como um componente essencial de estratégia de crescimento suprindo demandas de mercado. A legitimação desses mecanismos se dá por meio dos resultados que esse desempenho possa trazer para a melhoria da qualidade de vida da população ou a capacidade de produzir mais recursos econômicos (BALL, 2004).

Nesse sentido,

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão de obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia. (p. 1117).

Para o autor, a gestão pública se mobiliza para administrar as “aparências, marketing e promoção” (BALL, 2004, p. 1117), para melhorar as suas performances. Conforme Pereira e Oliveira (2018), na lógica de mercado, a relação professor-aluno também se transforma. O aluno é concebido como consumidor, e o professor, como funcionário prestador de serviço.

Por sua vez, Ortigão e Pereira (2016) argumentam que avaliações de desempenho são sustentadas por lógicas de mercado que limitam a compreensão do sentido de qualidade, induzindo a uma padronização curricular, homogeneização nos sistemas educativos e silenciamento das diferenças.

São essas reflexões construídas com base em aportes pós-estruturalistas que possibilitaram a interpretação do discurso em defesa da qualidade da educação como um discurso que se hegemonizou porque a qualidade da educação passou a se constituir como significante vazio. O que implica dizer que permanecem as disputas pelo preenchimento do que vem a ser qualidade. No entanto, Lopes e Matheus (2014) alertam que diferentes projetos educacionais compartilham a compreensão de que currículos universalizantes, prescritivos, são instrumentos a serviço da qualidade da educação. Para as autoras, essa hegemonia explica os movimentos de mobilização social em torno da educação, em que a qualidade do currículo é reiteradamente “afirmada como parte da luta de todos, projetando uma unidade social e um consenso curricular imaginários”; dessa forma, “Estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados como expressão da qualidade do currículo e, portanto, da educação” (LOPES; MATHEUS, 2014, p. 341).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escrita deste texto nunca teve como objetivo apresentar a defesa do que pode ou não pode ser entendido por qualidade da educação. Pelo contrário, os aportes teóricos utilizados nos orientam a assumir uma postura de vigilância

sobre discursos universalizantes, auxiliam na compreensão dos fundamentos que organizam a produção desses discursos, colocando-os sob rasura, um movimento necessário não para deslegitimar esses discursos, mas para entender a legitimidade de qualquer discurso como tentativa de fixar determinados sentidos de mundo, de sujeitos, de educação, de currículo. O que problematizamos são todas as estratégias de controle postas em ação para fazer valer uma dada significação e que acabam por favorecer a naturalização dessas significações, contribuindo para o bloqueio das diferenças, de outras possibilidades de significar o mundo, os sujeitos, a educação, o currículo.

No texto, são apresentados exemplos de como os meios de comunicação – no caso, jornais de grande circulação nacional – estão envolvidos no processo de produção de sentidos que, ao serem enunciados, acabam por transformar aquilo que enunciam. A naturalização desses discursos é efeito dessas transformações.

Com este estudo, o que se pretende é apontar para a possibilidade de interpretações outras que possam abrir espaço para a hiperpolitização (LOPES, 2013) do debate curricular, sem a qual não nenhum projeto democrático poderá se realizar como *devoir*, como construção cotidiana.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-26, dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BIESTA, Gertz. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- CASTRO, Maria Guimarães. A Base não é currículo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 abr. 2017. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- FERES JÚNIOR, João; SASSARA, Luna de Oliveira. Corrupção, escândalos e a cobertura midiática da política. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 205-25, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.25091/s0101-3300201600020011>

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro Lopes; MENDONÇA, Daniel de (Org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. 2. ed. London: Verso, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedades e Culturas*, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Daniele dos Santos. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-57, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41018>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. Pensando políticas com Jacques Derrida. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Org.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 7-12.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-37, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 15 nov. 2020.

O ESTADO de São Paulo. A nova Base Curricular. *Estadão*, São Paulo, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Avaliação da Educação Básica no Brasil. In: MACEDO, Elizabeth; DUARTE, Stela Mithá (Org.). *Avaliação no Ensino Básico: reflexões e experiências*

do Brasil e de Moçambique. Maputo: Educar UP, 2017.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o Sistema de Avaliação Nacional Brasileiro. O caso do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedades & Culturas*, Porto, p. 157-73, 2016. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Isabel.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Renata Leite de. A avaliação em ciências no PISA. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (Org.). *Políticas de avaliação, currículo e qualidade – diálogos sobre o PISA*. Curitiba: CRV, 2018. p. 181-94.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 600-16, set./dez. 2017.

PEREIRA, Talita Vidal. *Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: QUARTET; FAPERJ, 2012.

RAVITCH, Diane. O problema com a responsabilização. In: RAVITCH, Diane. *Vida e morte no grande sistema escolar americano – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 171-90.

REPULHO, Cleusa; REZENDE, Dorinha Seabra; SETÚBAL, Maria Alice. Base Nacional Comum: avanço para a educação. *O Globo*, Rio de Janeiro, 6 abr. 2017. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, p. 239-56, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25i0.26200.

### **Sobre as autoras:**

**Talita Vidal Pereira:** Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Produtividade 2 do CNPq – Jovem Cientista do Nosso Estado – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Procientista e professora associada na UERJ, lotada no Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-UERJ), e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPEd-

UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Conhecimento & Cultura (CNPQ). Integra os Grupos de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos e Políticas de Currículo e Cultura. Participa da Rede Latino-Americana de Teoria do Discurso e do Grupo de Trabalho de Currículo (GT 12) da ANPED. Sócia da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). **E-mail:** p.talitavidal@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1442-0124>

**Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani:** Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da UERJ. **E-mail:** annaclarabibiani95@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2884-4024>

**Recebido em: 14/04/2021**

**Aprovado em: 1º/05/2022**