
BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate

Talita Vidal Pereira^()
Veronica Borges de Oliveira^(**)*

INTRODUÇÃO

No mês de junho de 2014, o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento que deve orientar o debate sobre a Base Nacional Comum da Educação Básica, que prevê o que os estudantes brasileiros devem aprender a cada etapa escolar em todo o território nacional. O texto, resultado de trabalho iniciado em 2011, foi produzido por grupo de trabalho coordenado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC e trata de um tema complexo e polêmico, que mobiliza e divide educadores identificados com posições teóricas, filosóficas e políticas diferenciadas, o que pode explicar, pelo menos em parte, porque, embora prevista na Constituição de 1988 e no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96) a Base Nacional Comum nunca foi implementada enquanto tal, ainda que seja considerada por alguns especialistas como fundamental para o avanço educacional e a garantia da qualidade do ensino.

Uma questão que se apresenta é que não há, entre os discursos governamentais, acadêmicos ou da sociedade civil organizada, um consenso sobre a criação de uma base curricular nacional. Não obstante haja uma demanda dos setores acadêmicos, sindicais no sentido de ampliar o debate há também uma forte demanda por parte de setores governamentais no sentido de estancar (parcialmente) a discussão exercendo seu papel institucional de propor alternativas. Tais proposições se tratam de uma operação complexa que precisa levar em conta o tamanho e a diversidade de um país como o Brasil, o que, cabe destacar, não parece ser desconsiderado pela secretária de Educação Básica, Maria Beatriz Luce quando admite ampliar a discussão na medida em que “o MEC está aberto a construir conjuntamente se a Base Nacional será menos ou mais detalhada”¹. Ou ainda como destaca a ex-secretária de Educação Básica Maria do Pilar Lacerda “cada escola vai aperfeiçoar de acordo com sua realidade”².

^(*) Professora Adjunta - UERJ/FEBF. Projeto Financiado pela FAPERJ.

^(**) Doutoranda Proped UERJ.

¹ Disponível em: <<http://sinprogoias.org.br/mec-inicia-construcao-da-base-nacional-comum-da-educacao-basica/>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

² Idem.

No entanto, além do imperativo que o currículo contemple as diferenças regionais, a criação de um documento nacional, associado aos mecanismos de regulação que têm caracterizado as políticas educacionais nas últimas décadas se constituem em uma grave ameaça à autonomia do professor que tem sido significada como uma característica importante nos discursos em defesa da profissionalização docente.

Na primeira parte desse artigo, problematizamos os argumentos apresentados em defesa da necessidade de um currículo nacional como garantia da qualidade do ensino, entendendo que eles têm como pressuposto a compreensão de concepção de currículo como instrumento de homogeneização e padronização de desempenhos dos alunos que se sustenta em uma relação entre currículo e sociedade concebida como um todo estruturado (LOPES, 2012). A nosso ver essa compreensão de currículo justifica a defesa do currículo comum, tanto em uma perspectiva neotecnista, quanto em uma perspectiva crítica. Discutimos esses posicionamentos a partir de uma perspectiva desconstrutiva como proposto por Derrida (2005), que nos permite ampliar e reconfigurar a questão subvertendo polaridades que caracterizam o pensamento moderno, e, como não poderia deixar de ser, o educacional. Na sequência, passamos a argumentar que esses pressupostos podem também justificar a necessidade de controle e regulação do trabalho docente comprometendo a autonomia do professor. Dessa forma, pretendemos problematizar aqueles discursos que buscam caracterizar os problemas educacionais como uma questão meramente curricular, e a partir dessa caracterização formulam propostas de soluções totalizantes que sempre deixam de fora as diferenças que escapam desses modelos idealizados.

Nossas reflexões são sustentadas em operadores pós-estruturais e pós-fundacionalistas, com destaque para as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) e Ernesto Laclau (2000, 2011) que nos possibilitam questionar o objetivismo sociológico, o essencialismo e o realismo, princípios caros à modernidade que sustentam hegemonicamente os discursos educacionais de diferentes matrizes e estão sedimentados nas políticas curriculares. Também é a concepção de discurso desenvolvida por Laclau e Mouffe que orienta as nossas reflexões. Esses autores operam com a ideia de discurso como categoria teórico-analítica que permite investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e pelos quais conferem orientação aos fenômenos sociais. Dessa forma, concebem discurso como prática de significação sem relação exclusiva ou primária com a fala ou à escrita (LACLAU, 2011).

QUE “BASES” SUSTENTAM A PROPOSTA DE UM CURRÍCULO COMUM NACIONAL?

Um forte argumento dos defensores da proposta de um currículo comum é a de que tal proposição garantiria a qualidade de ensino. Um objetivo que poucos questionam, mas que não nos autoriza a pensar que existe um consenso inquestionável e universal sobre o que entendemos por essa qualidade. Pelo contrário, faz-se necessário explicitar as disputas políticas em torno daquilo que definimos por qualidade.

Lopes (2012) tem alertado para a pluralidade de significados atribuídos aos significantes qualidade da educação, do ensino, do currículo. Apoiada na Teoria do Discurso, a autora defende que nos discursos que circulam no campo da educação a qualidade se constitui em um significante vazio. Um significante cujo esvaziamento resulta das tentativas de preenchê-lo por tantos, e tão distintos, significados. São significantes contingencialmente saturados por significados disputados contextualmente, em relações de poder sempre conflituosas. São produzidos em cadeias discursivas que se expandem amplamente promovendo, nesse movimento, um esvaziamento de sentidos capaz de articular demandas que se unem tendo em vista um corte antagônico comum (LACLAU, 2011).

Lopes (2012) destaca que as políticas curriculares têm sido orientadas pela ideia de que a qualidade do ensino passa pelo currículo, passa pela maior eficácia das escolas, o que implica que “os professores sejam capazes de atingir metas do currículo, incluindo a formação nos conteúdos” (LOPES, 2012, p. 13).

Entretanto, se toda a articulação discursiva que sustenta a defesa do currículo comum pode ser associada ao instrumentalismo que tem caracterizado as políticas curriculares identificadas como *neotecnicistas*, (HYPÓLITO, 2012) encontramos também discursos das perspectivas críticas que apoiam a elaboração de um currículo nacional como uma possibilidade de viabilizar a construção de um projeto social igualitário.

Argumentamos que, nas duas perspectivas, ainda que se coloquem em campos opostos em várias questões educacionais (por exemplo avaliação, prática docente, etc.) encontram-se na mesma arena de disputas no que se refere à discussão da base comum curricular. Comungam de uma compreensão de sociedade como todo estruturado cujos rumos podem ser transformados pela ação consciente de identidades projetadas como fixas que sustenta a defesa de que existem conteúdos privilegiados que devem constituir a formação dessas identidades. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser significado como documento que define quais são esses conteúdos e as tentativas de diferenciação entre elas são centradas nas diferentes adjetivações atribuídas a esses conteúdos.

Ambos os casos operam com a concepção de currículo como instrumento capaz de garantir, se bem operado, a formação das identidades projetadas como ideais.

Dessa forma, assumindo como Lopes (2012) que a “disputa pela significação da qualidade está na disputa pela significação do currículo” [...] “a partir daquilo que consideramos como importante ser ensinado com as concepções que temos” ou julgamos ter sobre o mundo (p. 26) passamos a problematizar a lógica essencialista e reificada que sustenta a defesa do currículo comum.

Pereira (2012) destaca as influências que racionalidade científica exercem sobre as concepções de currículo e de ensino. Segundo a autora, mesmo entre os teóricos críticos, cujas reflexões contribuíram para a desnaturalização dos sentidos atribuídos ao processo de seleção e organização dos conteúdos legitimados para serem ensinados na escola, é possível identificar rastros de uma lógica realista informada pela racionalidade científica. Uma lógica que tem como pressuposto a possibilidade de formação de identidades idealizadas e essencializadas, cuja formação está pautada na ideia de partilhamento de experiências que, por sua vez, tem como fundamento em uma perspectiva realista em que a cultura é concebida como produto e não como processo de significações.

Nessa perspectiva, o currículo expressaria os conteúdos previamente estabelecidos para constituir uma identidade e a qualidade do ensino desejada poderia ser avaliada pelo sucesso ou fracasso dessa empreitada.

A defesa do currículo comum tem como pressuposto a universalidade atribuída ao conhecimento científico, ou a ciência. Esses funcionariam como eixo central a partir do qual as diversidades regionais poderiam ser incorporadas, tal qual previsto na LDB 9394/96. No entanto, a nosso ver, essa formulação tende a estabelecer uma relação de hierarquização que prioriza determinado conhecimento em detrimento de outro, deslegitimando determinadas possibilidade de conhecer e alimentando antagonismos entre conhecimento e cultura (PEREIRA, 2013).

No campo do currículo as articulações discursivas que sustentam a defesa do currículo comum recolocam em questão a centralidade do conhecimento disciplinarizado (LOPES; MACEDO, 2012). Defensores do conhecimento científico procuram afirmar seu privilégio epistemológico dada a sua pretensa universalidade, essa é, por exemplo, posição defendida por Forquin (1993) ao destacar que o currículo deve contemplar uma seleção de conteúdos culturais cuja universalidade transcende “as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais

[fundamentada na possibilidade de existência] de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade” (FORQUIN, 1993, p. 12).

Sem desconsiderar a pluralidade das formas de ser, estar e interpretar o mundo, o autor afirma o privilégio de uma interpretação particular, a científica, sobre as demais (FORQUIN, 2000), porque lhe atribui uma dimensão de universalidade que se sustenta no pressuposto de que ela é expressão (representação) daquilo que o mundo realmente é.

Young (2011) partilha da mesma compreensão quando defende a ideia de currículo como uma seleção de conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas que possibilitam aos alunos se constituírem como identidades aptas a “resistir, ou pelo menos de lidar com o senso de alienação de sua vida fora da escola que a escola pode produzir” (YOUNG, 2011, p. 407). Dito de outro modo, uma concepção realista de conhecimento que sustenta a lógica instrumentalizada de currículo na medida em que ele seria passível de ser adaptado a objetivos políticos, quer sejam transformadores ou liberais.

Na mesma direção, Moreira (2007) defende tenhamos “uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento” (MOREIRA, 2007, p.286). Para o autor

[...] os conhecimentos pedagógicos [disciplinares] norteadores das decisões curriculares podem inscrever certa seletividade no modo como os docentes pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Podem orientar seus discursos no sentido de classificar a criança, construindo-se um espaço em que a criança jamais pode ser uma criança “padrão”, “normal” (p. 287).

E segue acentuando “que esses conhecimentos são produtivos, capazes de qualificar determinados estudantes e desqualificar outros para a cidadania” (Ibid).

Sem desconsiderar as diferenças existentes entre esses autores, é inegável que todos exercem argumentações pautadas numa trajetória de crítica aos processos de seleção e organização de conteúdos escolarizados. Ainda assim, continuam operando com uma perspectiva em que há certa objetivação do currículo, com o foco na potência deste em servir de instrumentos para uma sociedade possa transformar-se, operam com a lógica curricular que tem no conhecimento disciplinarizado o seu eixo central.

A partir de aportes derridianos (2005), assumimos a estratégia de desconstruir os fundamentos que sustentam essa pretensão de universalidade no discurso em defesa da centralidade

do conhecimento disciplinarizado no currículo. Entendemos que tal concepção de universalidade se sustenta na capacidade de representar a realidade atribuída a esse conhecimento, cuja apropriação possibilitaria conhecer a realidade justamente como ela é, e dessa forma, nela intervir corrigindo seus rumos de forma que o social/sociedade, como todo estruturado, possa avançar em direção à harmonia e a reconciliação.

Nosso argumento vai interpelar essa condição de completude/totalidade conferida ao social. A partir da contribuição da teoria psicanalítica lacaniana, com a ideia de falta constitutiva (FINK, 1998; LACAN, 1997), apropriada por Laclau e Mouffe (2010), assumimos o social em seu caráter fragmentário e cindido. Assim, esses autores afirmam que práticas articulatórias são tentativas de, discursivamente, buscar alcançar a plenitude de forma a tamponar sua falta, sua incompletude (MOUFFE, 2001).

Com a teoria do discurso, Laclau e Mouffe procuram explicar os mecanismos discursivos pelos quais essa plenitude segue sendo buscada ainda que nunca alcançada. Operam como tentativas de recomposição e rearticulação de sentidos com o objetivo de superar a impossibilidade da totalidade. No entanto, a fixação desses sentidos será sempre contingente e provisória, e acontecerá a partir de determinadas condições de possibilidade. Essa dinâmica carrega sempre “uma dimensão de indeterminação e de falta constitutiva, de modo que não dada *a priori*” (BURITY, 2008, p. 36).

Assumimos, com Laclau e Mouffe (2010), que o social se constitui permanente e provisoriamente pelo discurso e que nada existe para além da margem de toda superfície discursiva. Discurso é aqui concebido como totalidade estruturada de forma precária e provisória que resulta da prática articulatória em que, elementos diferentes se articulam e nessa articulação se modificam, se transformam, sem uma direção previamente estabelecida. O que implica dizer que não existe um fundamento *a priori* que nos permita afirmar, de forma definitiva, que direção e que sentidos a prática articulatória produzirá. Com essa compreensão de discurso operamos com a formulação de tradução proposta por Derrida (2008) para desenvolver análises que têm nos permitido romper com determinadas concepções de currículo que o tomam como texto dado *a priori* e que, também *a priori*, lhe conferem a capacidade de configurar determinadas identidades. Concepções ancoradas na fixidez dos sentidos, na pretensão de totalidade e universalidade.

Com Derrida (2008) assumimos que a linguagem opera-se via tradução, como um processo que nos permite significar o mundo pelo qual somos afetados. Dessa forma, questionamos a pretensão de transparência atribuída à linguagem, a possibilidade de que ela possa representar, de forma plena e para sempre, os fenômenos sociais. Portanto, afirmamos que, numa perspectiva

discursiva, nenhum conhecimento representa de forma plena e transparente a realidade. São todas tentativas de articulação de sentidos que, incessantemente, disputam o poder de fixar determinadas significações para se tornar hegemônico. Para Laclau e Mouffe (2010), a constituição de hegemonia é uma operação em que um discurso articula demandas que o torna capaz de encerrar um sentido que contemple os demais. A hegemonia expressa a capacidade de um discurso articular diferentes demandas em uma cadeia de equivalência na medida em que busca representar a totalidade desejada, mas impossível.

Entendemos que os discursos em defesa da Base Nacional Comum expressam tentativas de fechamento e fixação de sentidos acerca do significamos como qualidade, ensino ou currículo. Para isso, buscam fixar determinados conteúdos como os mais adequados/razoáveis para compor o repertório de saberes que promovem a formação humana das crianças e jovens que frequentam/frequentarão milhares de escolas espalhadas pelo país. Isso se apresenta assim tendo em vista que faz parte da disputa política que torna o social possível. No entanto, entendemos que é preciso suspender essas tentativas na medida em que, apresentadas como única possibilidade possível, elas implicam na produção e manutenção de formas binárias/polarizadas de ser e estar no mundo. E os binarismos sempre são forjados a partir da hierarquização, no qual um dos polos sempre é rebaixado para que a polarização se estabilize de forma mais duradoura. Com isso, outras alternativas, igualmente legítimas tendem a ser excluídas.

Não nos colocamos contrárias a priori aos diferentes modelos de currículo, mas destacamos a necessidade de reconhecer os limites de quaisquer que sejam esses modelos, principalmente se eles tomam como pressuposto a existência de fundamentos fixos e essenciais, ainda que esses fundamentos sejam justificados “como uma opção de estratégia política com bases sólidas” (LOPES, 2014, p. 49). Esse esforço de fixação é uma tentativa de totalização e fechamento para bloquear o fluxo incessante de significações que faz parte do jogo político.

Assumindo uma perspectiva pós-fundacionalista, concordamos com Lopes (2014) quando afirma que não há em centro estrutural, um currículo unificado, capaz de deter a proliferação de sentidos e produzir as identidades projetadas como ideais. Afirmamos também que o bloqueio do fluxo de significações é uma impossibilidade necessária. A impossibilidade de um fundamento final pode promover a pluralidade de fundamentos contingentes e a luta política que impede que um desses fundamentos contingentes possa se estabelecer como final. A nosso ver, a educação, concebida para além dos processos de escolarização, não se qualifica com políticas que visam bloquear os processos de significação em um tempo de crise e incertezas em que vivemos. Essas medidas tendem a alimentar binarismos produzidos ao longo do tempo pela escola moderna e que

têm justificado os processos de silenciamento das diferenças culturais que fluem incessantemente nesse espaço-tempo.

Dessa forma, um aspecto que consideramos importante interpelar refere-se à ideia de base como fundação, algo estagnado, que funciona como um marco a partir do qual se assentam as proposições. Defendemos que no campo educativo há que se ter cautela na delimitação de fronteiras baseadas na clareza e na transparência conforme já apontado.

Numa perspectiva discursiva importa discutir as condições de existência desse significante “base” que nos parece habitar um universo de opacidade, de ambiguidades. Tratar base como um significante impõe operar com os deslocamentos de sentidos que o constitui. Qual seria o corte antagônico que torna possível a afirmação de uma base, poderíamos indagar? O que fica fora e o que fica dentro desse corte? As possíveis respostas, ou melhor, as respostas recorrentes provavelmente são postas numa relação espaço temporal que estratificam saberes, percepções, afetos, subjetividades.

Talvez seja oportuno retomar os deslocamentos que levaram a sedimentação da ideia de base para compreender qual é o imperativo que o sustenta/sustentou. A nosso ver, a estabilização de sentidos que faz a defesa pela “base” está muito relacionada com um marcador, um referencial, uma busca por algo próprio (essência) que passa a ser o parâmetro (fim) a ser atingido. Nessa dinâmica o caráter homogeneizante está muito presente como, por exemplo, na ideia de igualdade de direitos. É importante notar a contribuição das teorias sociológicas críticas que apontam para a transformação da sociedade cuja finalidade é garantir justiça e harmonia para todos. No entanto, a ideia de base traz também uma ideia de exclusão pois não há espaço para todos os saberes. Emergem duas velhas questões: o que vai ser definido como base e por quem? Esse é um ponto sobre o qual não há consenso na atual conjuntura.

Assim, apesar dos ideais igualitários articulados nos discursos em defesa do currículo comum, a ideia de herança cultural universalmente compartilhada (tradição) implica necessariamente em um processo de homogeneização cultural em que as diferenças são subordinadas a determinada forma de conhecer projetada discursivamente como superior. Uma concepção de currículo como instrumento de homogeneização e padronização de desempenhos dos alunos, ainda que a serviço de um projeto de educação que contemple a formação humana com o aprimoramento pessoal. Um discurso que ganha força na medida em que se articula em defesa da qualidade da educação e na medida em que esse currículo é significado como aquele que instrumentalizaria os sujeitos para a ação social. Como destaca Lopes (2013), trata-se de uma articulação discursiva que busca significar a qualidade da educação tendo como foco o ensino.

Corroborando com Lopes, por sua vez, Macedo (2012) alerta que essa articulação funciona como um discurso poderoso que atua para controlar a diferença, contribuindo para que a educação seja pensada como instrumento de controle social.

Entendemos que essa ênfase que reduz educação a ensino tende a favorecer concepções instrumentais de ensino reforçando o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo. Além disso, todos esses tensionamentos promovem deslocamentos nos discursos da autonomia docente, uma conquista de vários setores educacionais e cara ao campo de formação de professores.

AINDA PODEMOS FALAR EM AUTONOMIA DOCENTE FRENTE À BASE NACIONAL COMUM?

Ainda que com nuances variadas, as discussões capitaneadas por organizações como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sindicatos docentes, agentes governamentais, acadêmicos e científicos, entre outros, reificam a centralidade da autonomia no discurso pedagógico. Uma gramática da autonomia, determinante na sociologia das profissões, que tem sido requerida tanto para alunos e professores, e que tem sido também significada como essencial para o desenvolvimento de papéis sociais que exercemos no universo do trabalho, da família, entre outros.

Antes de avançarmos na discussão, cabe dizer que não defendemos uma gramática da autonomia vinculada ao profissionalismo clássico: “que circunscreve todo o poder de decisão e de competência ao profissional” (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.53), uma autonomia que exerce sua própria lei e se governa por essa lei, tampouco estamos a defender seu oposto, uma heteronomia que incorpora as leis dadas (para ser breve nessa definição).

Com o intuito de problematizar a ideia de autonomia visando tensionar a discussão da base nacional comum, indagamo-nos se a gramática da autonomia fortalece ou fragiliza certos discursos que sustentam um currículo único. Ou ainda, em que medida a defesa da base nacional comum, se vinculada a autonomia, consolida um imaginário sobre a formação docente que despotencializa as conquistas vislumbradas pelas perspectivas críticas para o campo: a dissociação entre teoria e prática, o questionamento das políticas estadocêntricas, a polarização entre professor generalista e especialista, entre outras.

Propomos refletir sobre em que medida os processos formativos do professor defendidos como desejáveis por diversos agentes educacionais, correm o risco de serem (re)orientados via

“Base Nacional Comum”. Nessa reflexão levamos em conta outras variáveis, como por exemplo, as políticas de avaliação de larga escala bem como a prova nacional da carreira docente que, a nosso ver, se constituem como movimentos que visam a determinar o trabalho docente. Cabe indagar sobre quais as condições de exercício de autonomia docente diante dessas políticas. Elegemos o diálogo com a perspectiva crítica, por sua abrangência no campo de formação de professores e para problematizar discursos que, mesmo articulados como antagônicos às políticas gerencialistas/cientificistas podem contribuir para reforçar elementos presentes nelas. Nosso propósito é participar desse debate escapando das respostas fáceis como a reiteração do caráter democrático de um currículo universal (para todos). Entendemos que se trata de um questionamento multifacetado e que precisa ser analisado de forma a ter em conta essa complexidade. A ameaça à autonomia docente, tão cara ao campo, é um dos elementos a caracterizar essa complexidade.

A formação docente tem assumido um papel de destaque nos processos de significação da qualidade da educação especialmente no atual cenário em que a universalização do acesso à educação básica já pode ser considerada uma conquista. Esse debate, segundo Freitas (2002)

[...] coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana unilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal (p. 159).

A nosso ver essa polarização tende a favorecer o discurso da base comum nacional sem aprofundar a discussão acerca dos efeitos que já se apresentam na contemporaneidade. Ainda que concordássemos com o que nos parece ser uma posição simplificadora da questão, nessa polarização, encontramos discursos defensores e opositores do currículo comum dos dois lados apontados pela autora. O que pode ser justificado pelo compartilhamento da mesma lógica que fundamenta uma concepção instrumental de currículo.

Cabe salientar que outros aspectos também são importantes para compreender esses deslocamentos de sentidos na formação de professores como a subjetivação docente, a identidade docente, as noções de responsabilidade e responsabilização. No entanto, devido ao espaço limitado do artigo, essas temáticas não serão discutidas.

Em linhas gerais, interessa-nos enfrentar a discussão acerca das implicações que o currículo comum pode trazer para a autonomia docente. A autonomia toma força na medida em que o professor assume o papel de agente de sua prática respondendo a uma reconfiguração do papel da sociedade que passou assumir espaços democráticos. Pode-se dizer que, no cenário da formação de professores o exercício de autonomia é uma condição/característica que passou a ser requerida e

exercida recentemente no Brasil. Num passado recente, no período da ditadura militar, o trabalho docente estava submetido ao intenso controle governamental. Com a redemocratização política nos anos 1980, tendo a Constituição de 1988 como um marco da luta dos movimentos sociais, a forte demanda por autonomia escolar consolida-se com a hegemonização dessa prática discursiva como ações, documentos, falas, legislação, entre tantas outras práticas no campo. Nessas articulações é possível perceber a associação existente entre discursos em defesa da autonomia e os discursos da profissionalização docente.

Nos anos 1990 e na década seguinte, várias reformas educacionais são desenvolvidas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entendemos que, em certa medida, tais reformas educacionais foram respostas às demandas por profissionalização docente articulando autonomia escolar, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, formação inicial e continuada. Costurando todas essas articulações há uma demanda por qualidade da educação que se mantém presente nessas dinâmicas sociais.

A demanda por qualidade da educação tem sido preenchida por múltiplos sentidos com destaque para acesso, qualidade e equidade. Pode-se afirmar que, com a intensificação da expansão dos sistemas educativos públicos nas últimas décadas, existe um razoável consenso entre os especialistas de que o acesso é uma etapa vencida no território nacional brasileiro. O mesmo não acontece em relação à qualidade e equidade. À guisa de exemplo, no Plano Nacional da Educação (PNE), sancionado em 25 junho de 2014, com vigência até 2024, esses sentidos ainda se fazem presentes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo; II - *universalização do atendimento escolar*; III - *superação das desigualdades educacionais*, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da *qualidade da educação*; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Plano Nacional de Educação, 2014)

Estas diretrizes servem de norte para as vinte metas detalhadas no PNE do Brasil para a próxima década. Vale apontar ainda, a título de uma primeira aproximação do imaginário no qual está assentado este importante documento, que a palavra ‘qualidade’ é citada trinta e nove vezes, ‘controle social’ e ‘base nacional comum’ quatro vezes. Para a palavra ‘acesso’ há trinta e duas citações e ‘autonomia’ apenas uma vez. Com Laclau (2011) procuramos entendemos essas repetições como tentativas de fixar determinados sentidos atribuídos a educação e a qualidade que por sua vez, estão associados ao currículo concebido como projeto de construção identitária, pautado na fixação de um sujeito para uma sociedade

A nosso ver, no contexto atual há uma intensa movimentação por parte de setores governamentais (a partir de pressões de organismos internacionais bem como da sociedade civil) no sentido de criar mecanismos para definir uma base curricular e rediscutir a autonomia docente nos processos educativos brasileiros. Um primeiro movimento nesse sentido e já amplamente discutido por vários organismos nacionais e internacionais foi o das políticas de avaliação de larga escala que tem funcionado como regulador do currículo e da autonomia docente. Diante de fortes críticas quanto ao reducionismo promovido pela lógica da avaliação, alguns especialistas educacionais, teóricos e parlamentares que apoiam este mecanismo de controle (avaliação) afinam o discurso em torno da defesa de uma base nacional comum como uma política com capacidade de atender as demandas por qualidade e equidade da educação.

Um entendimento que podemos antecipar é que a autonomia docente se enfraquece no contexto em que o currículo é significado como um guia que orienta o professor sobre aquilo que deve ensinar, estabelecendo uma fronteira entre o especialista que elabora o currículo e o professor que o executa.

No contexto atual brasileiro, certos discursos que questionam a autonomia docente assentam-se na justificativa de que há um número significativo de professores e profissionais da educação, dos diversos entes federados, que possuem formação precária e não contam com um sistema educativo capaz de assumir uma discussão tão importante, qual seja, o que deve ser ensinado às futuras gerações.

O Brasil definiu legalmente a necessidade de uma base nacional comum, o que significa que acreditamos que deva haver algum nível de centralização da política curricular; o nível de especificação dessa base comum é muito baixo quando comparado com outros países (mesmo com aqueles que atribuem grande autonomia às suas escolas, como Finlândia e Nova Zelândia); ainda que alguns estados e municípios tenham investido nesta especificação por meio de orientações curriculares, estas não

se baseiam em um documento nacional claro, como é o caso dos países analisados; além disso, a diferença na capacidade destes entes federados em produzir estas orientações tem gerado desigualdade no sistema; a falta de especificação e a baixa capacidade técnica de algumas redes e escolas em desenvolvê-las tem colocado o livro didático, e mais recentemente as avaliações externas, como responsáveis indiretas por essa decisão. (LOUZANO, 2013)

Paula Louzano, num seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 5 de julho de 2013, defende que propor uma Base Nacional Comum é uma política educacional da qual o Estado não pode prescindir em nome de seu caráter nacional e transformador. Com relação a autonomia, a autora oferece elementos para uma intensa produção de sentidos que têm sido combatidos no campo da formação docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 2002). Defende, assim, a necessidade de pôr a autonomia docente à prova amparada pelo argumento de que há várias regiões brasileiras com baixa capacidade técnica de seus quadros educacionais (gestores, professores, etc.) e que este é um impeditivo para a qualidade e equidade da educação de diversos cidadãos brasileiros. Segundo Louzano, a centralização curricular se apresenta como uma real possibilidade de combate às desigualdades sociais.

Trata-se, a nosso ver, de um discurso a ser desconstruído diante da tentativa de estancar a discussão sem explorar quais são os mecanismos do sistema educacional brasileiro, que de forma recorrente, dão prioridade de oferta e implementação de programas para os grandes centros urbanos. Indagamos se seria oportuno a prescrição do currículo se, de antemão, considera-se que os sistemas educacionais não são capazes de dar conta dele.

Além disso, Paula Louzano alerta para o reducionismo amplamente difundido nas escolas do Brasil que toma o livro didático e as avaliações externas como currículo. Nesse aspecto concordamos, mas fazemos também essa interpelação com relação à lógica da centralização curricular. Não estaria Louzano operando com lógica similar à do livro didático - a cristalização, hierarquização e seleção de saberes - sem considerar os contextos locais, ou ainda, considerando que é possível unificar o currículo? Vale notar que suas críticas também compõem as argumentações de setores acadêmicos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007), mas os argumentos são utilizados para defender a autonomia docente/escolar/acadêmica - o professor, no exercício de sua autonomia, define (nos coletivos nos quais estão inseridos) quais/como/por que certos saberes (currículo) podem ser ensinados/aprendidos.

A ANFOPE também entra/entrou nessa discussão da base comum nacional. O documento final de 1998 é enfático em afirmar que este conceito, como vem sendo construído entre os

educadores, não foi incorporado da LDBEN 9394/96 e que é resultado de processo de ampla discussão no campo da formação de professores:

Haverá uma única *base comum nacional* para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciaturas em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas) (ANFOPE, 1992, p. 14).

E segue afirmando que

A luta pela *formação teórica de qualidade*, um dos pilares fundamentais da base comum nacional [grifo nosso], implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" formado apenas nas disciplinas específicas, tal como se apresenta a proposta de Curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação, em tramitação no Conselho Nacional de Educação. (ANFOPE, 1998, p. 12)

Mas recentemente, Dourado (2013) discute

A concepção de base comum nacional, entendida como o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais e, portanto, distinto de definição curricular *stricto sensu*, ou de base curricular nacional, *não se contrapõe* [grifo nosso] à garantia de processos de enriquecimento e diversificação curricular, pois a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõe a matriz curricular para a formação de professores *são de competência das instituições de ensino* [grifo nosso], bem como a garantia do componente curricular de diversificação de estudos. Por essa compreensão, base comum nacional *não é definição nacional de matriz curricular* [grifo nosso], ou de maneira ainda mais restrita, *retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares* [grifo nosso]. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar o horizonte institucional *stricto sensu*. (DOURADO, 2013, p. 376)

A concepção de base comum nacional, defendida pela ANFOPE, apoia-se em diferentes aportes político-epistemológicos e rejeita a ideia de Base Nacional Comum propalada nos documentos como PNE, LDBEN 9394/96, entre outros. A ANFOPE aponta que seus argumentos

em defesa de uma base comum são pautados em outros princípios assim como está sendo enfatizado por Dourado no fragmento anterior.

Os discursos pró-formação curricular unificada disputam sentidos em cadeias articulatórias bastante próximas, muitas vezes se utilizando das mesmas argumentações já legitimadas num fórum de discussão de renome nacional como a ANFOPE. No entanto, neste jogo político, inerente aos processos de significação, emergem outros antagonistas como falta de qualidade da educação e a inequidade social associados a atual política curricular.

Numa perspectiva discursiva afirmamos que há deslocamentos e condensações de sentido desses discursos que se sedimentam precariamente, provisoriamente e contingencialmente (LACLAU, 2011).

Na medida em que essas sedimentações são posicionamentos políticos que emergem no deslocamento dos sentidos precedentes, a falta sempre se apresenta dando a ver nossa impossibilidade em suturá-la. No entanto, essa compreensão não deve nos levar a abrir mão da luta política, pelo contrário, mantermo-nos nas disputas de sentidos em torno do currículo faz parte da luta política, faz parte da nossa (ser humano) condição simbólica que insiste em tamponar a falta que nos constitui. “Nenhuma fantasia social pode preencher a falta em torno da qual sempre está estruturada a sociedade”. (STAVRAKAKIS, 2007, p. 115). Com isso queremos defender que a condição política é dada e não está na realidade em si, na objetividade da letra dos documentos, ou dito de outro modo, numa definição de currículo que contemple a qualidade da educação, a equidade social ou a autonomia docente. Ela se assenta na fantasia (ilusão) das propostas de que não de suprir a falta constitutiva ou que iremos reconstituir uma coerência que nunca existiu.

Visto por um outro lado, ela não se sustenta em aspectos morais e sim por aspectos éticos. Por isso, esse debate pode ser um espaçotempo do exercício da autonomia que se dá na contingência e na indecibilidade. Nessa perspectiva, talvez o resgate dos argumentos da ANFOPE, de base comum nacional, tensionada pela atual ideia de Base Nacional Comum, possa oferecer uma oportunidade de sedimentar sentidos outros para o que seja autonomia docente.

Consideramos que há um esforço de sedimentação da realidade via estatísticas (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, etc.), via depoimentos (de educadores ou não), pesquisas comparativas (entre países com diferentes níveis socioeconômicos), metas/projeções de crescimento (estimativas e promessas) que são suportadas, todas elas, por marcos ilusórios dando uma objetividade inexistente e garantindo a

transformação da sociedade. Entramos nessa disputa com este artigo, nas nossas ações cotidianas, retomando as referências precedentes e nesse mesmo movimento já deslocamos seus sentidos.

Assim criar a oposição base Nacional Comum versus autonomia docente talvez seja um falso dilema. Talvez tenhamos que subverter ambas as proposições para responder ao contexto no qual estamos inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura brasileira, após a aprovação do PNE, que é visto por vários setores da sociedade como um plano ambicioso para a próxima década (principalmente em sua meta vigésima que trata de aumento considerável do investimento financeiro para educação) estamos vivendo momentos de rediscutir o currículo num falso dilema entre um currículo único ou desigualdade social, controle social ou autonomia escolar. Assim, a Base Nacional Comum tem sido defendida como a resposta redentora a essas questões. Discutimos que princípios objetivistas, deterministas, racionais são sedimentações ilusórias (como qualquer outra sedimentação) que tentam em vão definir de uma vez e para sempre qual a base sobre a qual podemos edificar nossos aprenderes, sentires, fazeres.

Não obstante, há uma outra acepção de base que pode ser resgatada que se trata das ideias de andar, de pôr em marcha. Numa perspectiva discursiva (LACLAU, 2011) incorporada para o campo do currículo (LOPES, 2013; 2014) cabe entender os discursos em seus processos tradutórios e nos impõe pôr em marcha essas significações, numa radical condição política. Será que não estaríamos num espaçotempo oportuno para desconstruir as bases? O que/em que tais significantes ainda ajudam a pensar a educação? Ainda é possível pensar uma educação sobre as mesmas bases para todos? Lembremos que o ensino mútuo (metodologia da escola tradicional amplamente criticada) também se amparava na ideia de definir um marco para todos. Alguns argumentos lograram êxito e se mantêm atuais: abordagem elitista, simplificação da relação ensino/aprendizagem, não aprofundamento dos saberes. O que há de diferente no modo como concebemos uma base? Resolve nosso questionamento afirmar base (nacional) comum, num deslocamento de sentido que acolhe a demanda social de que todos têm direito a educação?

Consideramos que banalizar/reduzir a ideia de comum pelos sentidos de universal ou para todos, não pode ser simplesmente tomada como a resposta redentora para a educação. Será que afirmar a equidade por si favorece a justiça social? Será que insistir na padronização, numa essência que se supõe ser “a base” de algo vai ser suficiente para aplacar a injustiça social no cenário

brasileiro. Será que ainda vale insistir nessa antiga fórmula: homogeneização curricular, controle (avaliação) com redução da autonomia docente para promover uma educação de qualidade com equidade? Estamos nessa disputa não para estancar a discussão e muito mais trazendo outros elementos e colocar em marcha a produção de outros sentidos que, por ora, nos mobilize num exercício de autonomia (contingente e indecível) forjando um currículo na/da diferença.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. *Documento final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (ANFOPE). Campinas: 1998, p. 47.
- _____. *Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (ANFOPE). Belo Horizonte, 1992, mimeo.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acesso em: 19 set. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. *Plano Nacional de Educação*, Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- _____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DOURADO, Luiz F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBP AE*, v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013.
- FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1992, n. 5, p. 28-49.
- _____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educ. Soc.* [online], v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 20 ago. 2014.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacanian*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set/2002.
- GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005.
- HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas educativas, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez; 2012, p. 513-533.
- LACAN, Jacques. *Écrits: a selection*. Londres: Tavistock, 1997.
- LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- _____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- LOPES, Alice C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus, A. T. de et al. *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 13-29.
- _____. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

-
- LOPES, Alice C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice C.; ALBA, Alícia de (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 46-62.
- LOUZANO, Paula. *Falta de clareza nas orientações curriculares gera desigualdade no sistema educacional brasileiro*. 2013. Disponível em: <<http://fundacaolemann.org.br>>. Acesso em 19 set. 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educ. rev.* [on line], Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 16 out. 2012.
- PEREIRA, Talita V. *Analizando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.
- _____. Conhecimento x cultura: desconstruindo esse antagonismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2636_texto.pdf>. Acesso em 24 de ago. 2014.
- SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM.
- _____; _____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, p. 531-541, set./dez. 2007.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

RESUMO

Nesse artigo, problematizamos os discursos que defendem o estabelecimento de uma “base nacional comum” como garantia da qualidade da educação. Incorporamos aportes pós-estruturalistas de autores como Laclau, Mouffe e Derrida, para argumentar que esses discursos estão carregados de rastros de realismo e essencialismo que sustentam concepções de conhecimento como construções que expressam a realidade e, dessa forma, devem ter destaque privilegiado no currículo. Defendemos que pensado dessa forma o currículo assume uma dimensão marcadamente instrumental e passa a se constituir como guia do trabalho docente comprometendo a condição de autonomia, enquanto um exercício contingente e indecível, na formação desse profissional.

Palavras-chave: Currículo. Profissionalização docente. Autonomia docente.

MINIMUM NATIONAL CURRICULUM: THE TEACHER’S AUTONOMY AND THE SINGLE CURRICULUM IN DEBATE

ABSTRACT

In this article, we question the discourses that advocate the determining “minimum national curriculum” as a guarantee for the quality of education. We incorporate post structuralist approaches from Laclau, Mouffe e Derrida in order to argue that these discourses are laden with traces of realism and essentialism underpinning concepts of knowledge as constructions that express reality and thus must be privileged in the curriculum. We defend that this way of thinking about curriculum stresses it is instrumental dimension making it into a guide for teacher’s work, undermining the autonomy that should be essential in the formation of this professional.

Keywords: Curriculum. Teaching professionalization. Teacher autonomy.

Submetido em: setembro de 2014
Aprovado em: dezembro de 2014