



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rosalva de Cássia Rita Drummond

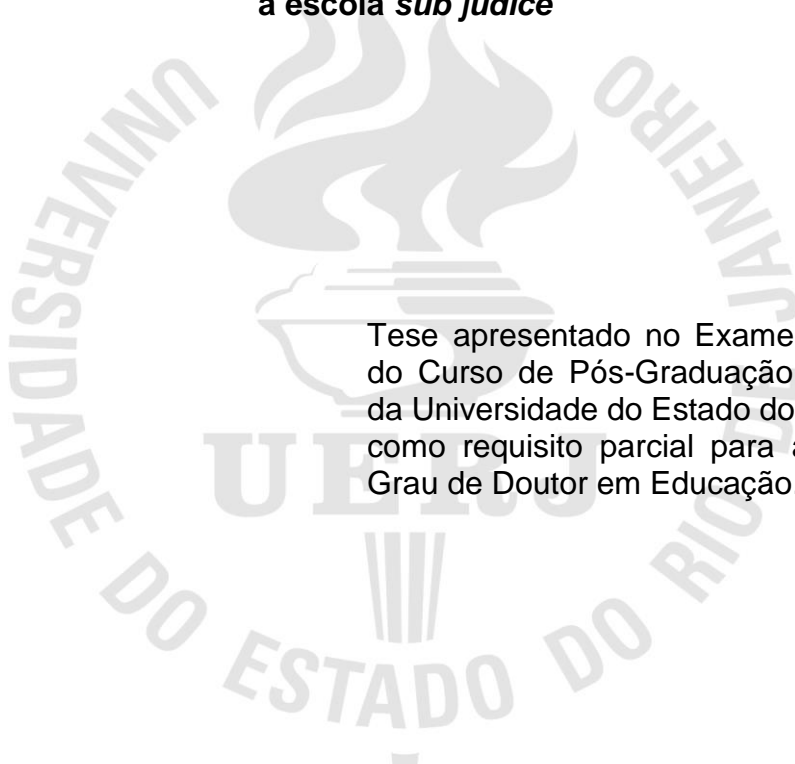
**Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem:
a escola *sub judice***

Rio de Janeiro

2019

Rosalva de Cássia Rita Drummond

**Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem:
a escola *sub judice***



Tese apresentado no Exame de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D795 Drummond, Rosalva de Cássia Rita.
Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sub
judice / Rosalva de Cássia Rita Drummond. – 2019.
196 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Direitos – Teses. 3. Infância – Teses. 4.
Currículo – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.015(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rosalva de Cássia Rita Drummond

**Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem:
a escola *sub judice***

Tese apresentado no Exame de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019

Banca avaliadora:

Prof^a. Dr^a Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Gustavo Sousa de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^a. Dr^a. Verônica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes da minha vida (crianças, jovens e adultos) e professores (docentes da minha formação e colegas de trabalho) que fizeram/fazem parte da minha trajetória profissional como professora e pesquisadora, me indagando, me provocando a pensar, abalando minhas certezas nesses 25 anos como docente. Obrigada por fazer parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

"O segredo Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. É então, e só então, que você está no país das Maravilhas."

Viver um sonho jamais sonhado.

É isso que significa, para mim, concluir o doutorado.

Foi no mestrado que comecei a pensar nessa possibilidade... motivada pelas discussões e apoio da professora Rita Frangella que me ensinou mais que teorias e me ajudou a acreditar, talvez antes de mim, que seria possível.

Com a Rita, nós do grupo de Pesquisa, aprendemos a nos nutrir de força e afeto.

Nossos encontros têm sempre muito trabalho, muitos risos, muito afetos e comemorações também (nós adoramos festas). Não posso deixar de agradecer aos meus parceiros de pesquisa, pela paciência e cumplicidade. Jade, Guilherme, Bonnie, Roberta, Phelipe, Lhays, Ana Paula, Cristiane, Cristina, Debora, Elis, Isabelle, Maria Clara, Nataly, Susan, Thaianne, Mylena e Edleuza, Aos que mesmo de longe, se fazem presentes como Juliana, Meyre, Dafne, Daniele, Nívia, André...

Quero deixar registrado, nesse agradecimento, que os momentos do café no Coreto, foram fundamentais para que eu pudesse manter minha sanidade mental, nesse processo de desconstrução de escrita da tese, Bonnie, Roberta, Phelipe, Lhays, Jade e Guilherme, vocês são fundamentais!

Por estes encontros não posso deixar de agradecer a UERJ. Instituição que faz parte da minha história de vida na formação da graduação, mestrado e doutorado. Agradeço por resistir!

Agradeço ao PROPEd pela oportunidade de aprender, por possibilitar financiamento nos eventos através de convênios com agências de fomento.

Agradeço à Professora Elizabeth Macedo e ao Professor Gustavo Oliveira pela atenção na Qualificação desta Pesquisa. Foi muito importante aquele momento nesta pesquisa. Agradeço por aceitar, nesse prazo apertado, participar dessa defesa. Agradeço aos Professores Verônica Borges, Thiago Raniery, Talita Pereira e Flávia Motta por aceitar o convite de participar desse momento tão importante.

Agradeço aos meus colegas do ISERJ, que tiveram tanta paciência comigo, nessa empreitada de trabalhar e estudar. Vera, Marcelo, Cristiane, Denise, Sandra, Renata, Maria Luiza, Arlinda, Amanda, Rosana, Mônica, Regina, Cristina e todas mais que estiveram comigo nesses últimos quatro anos.

Agradeço às famílias das crianças da Educação Infantil que souberam entender minhas ausências...

Agradeço aos estudantes da Pedagogia CNEC pelos questionamentos, indagações e aprendizados e à Rede CNEC, instituição que tenho aprendido na docência o compromisso ético na formação humana dos estudantes.

Minhas amigas do GEA – Grupo de Estudos do Almoço, amigas que fiz na UERJ, entre uma leitura e outra durante o mestrado, um almoço, um café... pessoas que além de parceiras acadêmicas, são parceiras cultivei na vida (Claudia Lino, Renata Rodrigues, Raquel, Joice, Naira, Érica e Luciane)

Por último, mas nunca por menor importância, aliás, é por eles que tudo isso vale a pena... Minha família!

Minha mãe Georgina, exemplo de força e luta. Exemplo de honestidade e sabedoria. A sua ajuda foi o diferencial para que eu conseguisse dar conta de tantas demandas. Com seu jeitinho manso, preparando sempre um café para aquecer a alma... um almoço gostoso... um carinho expresso em atitudes... Um cuidado e zelo que expressa o amor que tem por nós. Minha mãe sempre acreditou na educação! Seu investimento em mim, não tem preço! Sem ela, jamais poderia viver a experiência desse doutorado.

Ao meu filho André Emmanuel, o cara da minha vida! Cada vez que me chamava... “Mãe...” tinha uma pausa... E quantas vezes precisei dizer: “agora não”... E pacientemente, ele esperava... entendeu o tempo que precisava para escrever, se assustou com as demandas da vida de professora, mas entre idas e vindas, escolheu ser professor também... Obrigada meu filho por entender que estou aprendendo... aprendendo a ser mãe, trabalhadora, pesquisadora, professora, mulher... obrigada pelo privilégio de ser sua mãe!

Obrigada aos meus irmãos: Rita, Roberto, Renata e Rafaela. Aos meus sobrinhos... Obrigada pela paciência comigo, por minhas ausências... Obrigada, irmã Rita, que além de irmã, é minha dupla... parceira na vida! Pessoa que aprendi a amar ser professora, a encarar o trabalho docente em todos os campos de frente, seguindo com medo mesmo!

E se existe algo além desse mundo físico, não tem como deixar de agradecer Aquele quem chamo de Deus! Não tem explicação os milagres que tenho vivido todos os dias da minha vida.

Saúde, Força, Amigos e Família são meus presentes de Deus...

GRATIDÃO!

Acabei descobrindo que o pensamento acontece rápido, mas colocar as ideias escritas em forma de palavras é muito mais lento. Escrever é como desenhar o pensamento. Tem que ter paciência.

Bia Bedran

RESUMO

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola *sub judice*. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa objetiva interrogar os modos como a noção de direito à educação tem sido significado no contexto educacional e os deslocamentos desses sentidos no contexto da produção das políticas curriculares. Tomou-se como hipótese que os sentidos difundidos de “direito” se desdobram em um dado sentido de conhecimento em articulação com a ideia de “tempo” na escola, como marcador de qualidade. Para tanto, discutiu-se a transmutação do direito em educação em direito à aprendizagem, noção que se percebe como justificativa na produção das/nas políticas curriculares contemporâneas. A pesquisa ancorou-se nas bases teórico-metodológicas pós-estruturais e pós-coloniais, através dos estudos de Derrida e Bhabha, através de leitura desconstrutiva em que os sentidos de direito foram colocados sob rasura, indagando seus sentidos no processo de produção de políticas educacionais. Com vistas a compreender as tensões inerentes à obrigatoriedade de matrícula, sua articulação ao discurso de que quanto mais cedo se ingressa na escola, mais chances de permanência e sucesso, e seus alinhamentos aos discursos do que vem sendo chamado por direitos de aprendizagem, trabalhou-se tendo como foco a produção curricular da educação das crianças de 4 a 8 anos, pondo em análise o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular, bem como a legislação referente a ampliação do Ensino Fundamental, obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos/ Lei nº 12.796/2013, entre outros. Conclui-se defendendo que indagar os sentidos do direito é caminho possível para revisão do direito à educação e que nesse sentido, agrega valor às políticas e potencializa a escola como espaço de interação plural.

Palavras-chave: Direito. Educação. Tempo. Infância. Discurso. Currículo.

ABSTRACT

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. From the rights to education to the rights of learning: the sub judice school. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research aims to interrogate the ways in which the notion of the right to education has been signified in the educational context and the displacements of these meanings in the context of the production of curricular policies. It was hypothesized that the diffused meanings of "right" unfold in a given sense of knowledge in articulation with the idea of "time" in the school, as a marker of quality. For that, the transmutation of the right to education in the right to learning, a notion that is perceived as justification in the production of contemporary curricular policies, was discussed. The research was anchored in the post-structural and post-colonial theoretical and methodological bases, through the studies of Derrida and Bhabha, through a deconstructive reading in which the senses of law were placed under shaving, investigating their senses in the process of policy making education. In order to understand the tensions inherent in the compulsory enrollment, its articulation with the discourse that the sooner one enters the school, the more chances of permanence and success, and their alignments to the discourses of what has been called learning rights, focusing on the curricular production of the education of children aged 4 to 8 years, analyzing the National Pact for Literacy in the Right Age and the National Curricular Common Base, as well as the legislation regarding the expansion of Primary Education, compulsory enrollment in from the age of 4 years / Law nº 12.796 / 2013, among others. It concludes by arguing that investigating the meanings of law is a possible way to review the right to education and, in this sense, adds value to the policies and enhances the school as a space for plural interaction.

Keywords: Law. Education. Time. Childhood. Discourse. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	PNE e estudos e pesquisas do Inep	49
Figura 2 -	Marcos Globais da Educação para Todos	58
Figura 3 –	FTI partner countries	59
Figura 4 -	Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos	62
Figura 5 -	2º Congresso Pactos pelo Brasil: Calamidades X Eficiência da Gestão Pública –	104
Figura 6 –	Co-realizadores	105
Figura 7 -	Apresentação sugerida pelo MEC –	129
Figura 8 –	Apresentação da BNCC –	130
Figura 9 -	GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Orientações para o processo de implementação da BNCC, 2018, p. 38.	132
Figura 10 -	Apresentação sugerida pelo MEC	133
Figura 11 -	Apresentação sugerida pelo MEC	133
Figura 12 -	OBJETIVOS DE LEITURA	137
Figura 13 -	Estrutura da Educação Infantil na BNCC	156
Figura 14 -	Grupos por faixa etária (BNCC, 2017, p. 42)	157
Figura 15 -	Campos de Experiência - BNCC, 2017, p. 43	157
Figura 16 -	das Aprendizagens	159
Figura 17 –	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - BNCC, 2017, p. 46	162
Figura 18 –	Direitos Gerais de Aprendizagem –	167
Figura 19 -	ANO 1 – UNIDADE 1 - PNAIC 2012, p. 37	168
Figura 20 -	Ficha de acompanhamento do desenvolvimento das crianças	169
Figura 21 -	Direitos de Aprendizagens	170

LISTA DE ABREVIACOES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comisso de Aperfeioamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Conselho Educao Básica
CF	Constituio Federal
CNE	Conselho Nacional Educacional
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educao
EPT	Educao para Todos
FTI	Fast Track Iniziave
GIFE	Grupo de Institutos Fundaoes e Empresas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MEC	Ministério da Educao
ONU	Organizao das Naoes Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetizao na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educao
TPE	Todos Pela Educao
UNDIME	Unio Nacional dos Dirigentes Municipais de Educao
UNESCO	Organizao das Naoes Unidas para Educao, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	PELA TOCA DO COELHO... PRIMEIRAS PALAVRAS...	13
1	PELA VIA DO DIREITO	23
1.1	Educação: direito humano?	29
1.2	Educação: Direito de Todos?	40
1.3	Do Direito Humano à Educação à Educação para Todos	51
1.4	Educação para todos e Todos Pela Educação: entre alianças, universalidade e obrigações.	57
1.5	O direito e educação: garantia ou aposta?	65
2	MAIS UMA VEZ, ALICE: PELOS LABIRINTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	73
2.1	O direito sob suspeita	81
2.2	Currículo: espaço-tempo de interações entre culturas	87
2.3	Sob espectros da justiça: o processo de significação das políticas curriculares	92
3	SOBRE DIREITOS, BASES, PACTOS E A FORÇA DA LEI	101
3.1	No pacto e na base: as (im)possibilidades da tentadora promessa de justiça	103
3.2	“Uma corrida em comitê e uma história comprida”: leituras das políticas em fluxo	111
3.3	O padrão como base: o currículo como questão	124
3.4	É dívida, é direito, obrigação do Estado e compromisso da sociedade:	126
3.4.1	<u>BNCC</u>	126
3.4.2	<u>PNAIC</u>	134
4	DIREITO E TEMPO: INTERFACES DE UMA MESMA MOEDA?	141
4.1	Tempos de aprender	146
4.2	Direito de aprendizagem e o fracionamento do tempo	155
4.3	Aprendizagem como direito: O que muda, quando muda o nome?	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	187
	ANEXO - Publicações Analisadas na Revisão Bibliográfica	193

PELA TOCA DO COELHO... PRIMEIRAS PALAVRAS...

Alice estava começando a se cansar de ficar ali sentada no barranco ao lado da irmã, sem nada para fazer. Estava tentando decidir (do melhor jeito possível, pois o calor daquele dia fazia se sentir muito sonolenta) se tecer uma grinalda de margaridas valeria o esforço quando, de repente, um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa *passou correndo perto dela*.

Carroll, 2009, p.9

É tentando reagir à sonolência que os anos de magistério tendem a tecer sobre nossos entendimentos, em que vamos quase que tomando como natural algumas coisas na escola, que me percebo na escrita desta pesquisa.

Como Alice, avisto possibilidades de adentrar em caminhos desconhecidos ou pouco explorados por mim e, pensando na responsabilidade da qual não quero fugir, me coloco em territórios teórico-metodológicos que desejo desbravar. Alice, filha do reitor da Universidade de Oxford na Inglaterra, encontra em Mr. Dodgson, professor de matemática, sério e sisudo, um amigo brincalhão. Dizem que foi a pedido de Alice, por uma história “cheia de *nonsense*” a Mr. Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll), que foi criada a história de “Alice no País das Maravilhas”¹.

E, o que tem Alice a ver com esta pesquisa? Por certo, esse não é o primeiro texto que encontra em Alice possibilidades de diálogo. No meu caso, é por pensar nos absurdos e devaneios como possibilidade de suspeitar das verdades, muitas vezes significadas como realidade, que opto em tomar a história como ancoragem. Em Alice, essa ancoragem é movente, possibilita-me sempre duvidar se é sonho, devaneio ou realidade sua experiência absurda no enfrentamento das lógicas. Entre a objetividade geralmente cobrada dos textos científicos, faço a escolha lexical pela subjetividade, modo pelo qual desenvolvo essa tese, uma vez que não considero o discurso neutro ou imparcial.

Durante os anos que venho atuando como professora da Educação Básica tenho vivido cotidianamente muitas interrogações que atravessam o fazer-pensar-fazer docente. Nesse sentido, as questões que se apresentam neste texto também

¹ Fonte: ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2010.

são atravessadas pelas questões da decisão de quem, inserida no contexto, se interessa pelos fatos e incômodos que nascem do contexto escolar e procura compreendê-los melhor.

O interesse pelas questões do direito como problematização desta tese, nasceu a partir das reflexões tecidas na pesquisa desenvolvida no mestrado, intitulada “*Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar*” (Drummond, 2014)², em que discuti a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As tensões entre o direito de matrícula no Ensino Fundamental e o direito da Educação Infantil foram mobilizadores na discussão sobre o processo de produção curricular na transição Educação Infantil-Ensino Fundamental.

A situação das crianças que chegam cada vez mais novas ao Ensino Fundamental, agravada, no âmbito estadual, pela Lei Estadual nº 5.488/09 – que garante o “direito” de matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental às crianças nascidas até 31 de dezembro do ano que completavam seis anos, a problematização, levava em consideração da data de corte, pois a lei tornava possível que muitas crianças chegassem ao primeiro ano do Ensino Fundamental ainda com cinco anos. O que parece uma diferença de meses, do ponto de vista do adulto, foi um problema na escola, em que o acesso a esse “direito” não considerou que crianças sequer conseguiam colocar os pés no chão, quando sentadas nas cadeiras do Ensino Fundamental ou alcançar o bebedouro disponibilizado no pátio da escola. Além disso, ao definir como “direito” à educação o acesso da criança ao Ensino Fundamental, significava ignorar aspectos importantes na própria política que entende a Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Afinal, de direito estava se tratando?

Foi a desconfiança a respeito da questão do acesso das crianças como “direito” - justificativa para a implementação da Lei no Estado do Rio de Janeiro, que me faz considerar nessa tese, a perspectiva do “direito” como problematização. Nesse sentido, comecei a considerar que os termos do direito à educação parecem se apresentar como argumento potente na formulação de políticas na atualidade.

² Dissertação de Mestrado intitulada “Educação Infantil-Ensino Fundamental: possibilidade de Produção Curricular no Entre-lugar”, defendida na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – UERJ sob a orientação da Prof^a Dra. Rita Frangella, em 2014.

No caso do Rio de Janeiro, a lei estadual que alterou a data de corte de matrícula em 31 de março para 31 de dezembro, foi questão que, embora não fosse tema central da pesquisa, possibilitou considerar os modos como eram tecidas as relações entre o acesso à escola e as marcações temporais, na perspectiva de compreender como estas produzem demandas aos processos de significações dos currículos ao mesmo tempo em que também são produzidas por significações desses currículos.

As tensões entre legislações dos Estados e as orientações do Ministério da Educação (MEC) em relação à significação de acesso, caracterizada pela data de corte para matrícula no Ensino Fundamental e o direito à escola, gerou questionamentos e permite observar diferentes modos de significação dos sentidos que circulam sobre a temática. Em Nota Técnica do MEC sobre essa questão pontua-se:

É oportuno ressaltar que todos esses atos normativos da Câmara de Educação Básica, desde 2006, são absolutamente coerentes e culminaram com Resoluções que fixaram, nos termos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo, coerentemente, a data de corte do dia 31 de março do ano em que o educando realiza sua matrícula inicial com 4 anos na pré-escola ou com 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Esta decisão foi tomada pela Câmara de Educação Básica, considerando todas as orientações anteriores, desde 2005 e 2006, referentes ao “início do ano letivo”. Esta expressão, que soa tão clara para a CEB, entretanto, acabou não merecendo tratamento equânime por parte de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino. Houve sistema de ensino que interpretou a expressão utilizada pela CEB de uma forma excessivamente extensa, considerando como “início de ano letivo” todo o primeiro semestre do ano. Por mais incrível que possa parecer, também houve quem encontrasse para essa expressão um sentido ainda mais lato, contrariando frontalmente os mandamentos da Constituição Federal e da LDB. (BRASIL, 2012a)

O direito de matrícula, diante diversos questionamentos, chegou ao Superior Tribunal de Justiça que votou a matéria em agosto de 2018, com seis votos a favor da constitucionalidade da data-corte em 31 de março do ano de matrícula das crianças, contra cinco, sinalizando que esta não é questão simples.

A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 instituiu a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade na Educação Infantil - antes disso não havia obrigatoriedade na Educação Infantil, era direito da criança, dever do Estado, mas uma questão facultativa às famílias. A obrigatoriedade se assenta na defesa de assegurar o direito à educação.

Nessa trajetória de ações que demarcam com precisão a entrada das crianças na escola, a questão que se desdobra, me mobiliza indagar: nesse contexto, os sentidos do direito de matrícula.

Entre decisões judiciais, leis e orientações do Conselho Nacional de Educação - CNE, argumento que o “direito” como discurso que respalda tais decisões, é impetrado por uma ideia de “direito à educação”. Por outro lado, o direito à educação fica restrito a ideia de acesso à escola, o lugar da criança nessa discussão, parece ficar reduzido às marcações temporais da idade. Muitas vezes, não se trata de direito à educação, mas do direito à escolarização.

A idade “certa” de acesso à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental ou ainda a idade “certa” de alfabetizar-se como balizadoras do currículo da “educação de qualidade” mobilizam a produção de propostas, programas governamentais e por sua vez, políticas curriculares.

Parece que o DIREITO - como preceito inquestionável na sociedade - é tomado como instância que tensiona os processos, “legalizando” ou “legitimando” discursos. No que diz respeito ao acesso, até então compreendido como “decisão” de cunho “inclusivo”, mas também local e individualizado, permite-me pensar na produção de discursos que produzem efeitos de diminuir espaços de questionamento, pelo menos em um primeiro olhar.

O direito tomado como foco de discussão dessa pesquisa não é entendido como um conceito fixo, imutável, mas como discurso. Essa perspectiva habilita pensar os processos de negociação dos sentidos que circulam nas produções curriculares.

O trabalho de pesquisa visou analisar como o argumento do direito à educação é mobilizado na produção de políticas de currículo, inferindo sobre um sentido de educação de qualidade. Observo que se alinham na construção dessa ideia de direito dois aspectos pelos quais procurei alinhar minhas leituras: **o tempo**, através ideia de quanto mais cedo se ingressa, mais chance de sucesso escolar, incidindo nos discursos sobre antecipação de matrícula e fixações-temporais que inferem no sentido de qualidade alcançada; e na **aprendizagem como direito**. Pontuei separadamente procurando organizar as múltiplas questões que considero perpassarem por essa discussão, contudo, considero que um está relacionado ao outro.

Nesse nexos, tempo e direito acabam por constituírem-se interfaces que mobilizam pensar processos de produção de políticas curriculares. E foi a partir da intenção de rastrear tais sentidos, no que tem sido articulado na produção de políticas

curriculares como direito, que foi desenvolvida essa pesquisa. Optei, para tanto, em considerar os modos como o tempo e a aprendizagem são significadas a partir da lógica do direito à aprendizagem nas produções curriculares.

A desconfiança do direito, que tem como marca discursiva sua articulação à justiça, mobiliza-me na construção desta pesquisa. Suspeito, que tais articulações criam demandas ao processo de produção de políticas curriculares no sentido de forçar determinadas significações ao currículo, sendo assim, pergunto: Como o direito à educação tem sido significado no contexto educacional? Com quais sentidos de direito operam discursos que se hegemonomizam no contexto educacional? Quais as demandas envolvidas nesse processo?

Como caminho metodológico, os questionamentos se constituem importantes elos no constructo de pesquisa, não porque necessitem de respostas prontas, mas pela possibilidade de colocar em suspensão alguns conceitos. Meu objetivo nessa tese é investigar os processos de produção de sentidos do que vem sendo denominado como direito à Educação, tomando como perspectiva os efeitos desses sentidos na produção de políticas curriculares.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem discursiva pós-estrutural, em diálogo com Derrida, em que procurei compreender os modos como o direito pode ser significado, entendendo que os discursos não fixam significações, mas essas são produzidas em fluxos contingenciais. Assim, a definição do que venha ser direito, configura-se também no território de possibilidade/impossibilidade, assim como não há como definir *a priori* o que é educação. A proposta então, baseia-se na problematização das tentativas de fixação dos discursos sobre o direito no contexto discursivo.

Por essa via de compreensão, não há metodologia que se defina anterior à pesquisa, mas seu desenho foi se construindo no desenvolvimento da tese, em articulação com o referencial teórico-metodológico que embasou o estudo. É possível, diante disso, indicar que esse estudo se assenta numa perspectiva discursiva.

Essa perspectiva, portanto, não se acomoda a um modelo de pesquisa que busque aplicar – partindo de uma pretensa exterioridade entre discurso subjetivo e mundo objetivo – certos conceitos abstratos gerais à realidade, como uma forma de confirmar ou refutar a teoria. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1330)

Trata-se então de compreender que trabalhar inspirada em uma abordagem discursiva implica em repensar critérios de metodologia científica de pesquisa, o que

não significa dizer que não há metodologia, mas torna-se importante destacar que a tarefa não é a de extrair dados da realidade para a garantia da validade através de uso de uma metodologia supostamente neutra e universal. A proposta metodológica articula-se à teoria com o foco no problema da pesquisa e não no método, situação que não se conduz na ausência da rigorosidade e seriedade da pesquisa, mas se faz pelo enfrentamento do problema proposto de modo que a relação se constitui através do referencial teórico-metodológico na intenção de aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados.

O papel da investigação, nessa perspectiva, não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1333)

O propósito da discussão do direito se articula pela via de significação desse direito. A defesa do direito como entendimento de acesso ao que é justo ou menos injusto é considerado como uma, dentre outras, tentativas de significá-lo, assim como o é a própria escritura desta tese.

A leitura de diferentes autores que estudam a temática do direito e das tentativas de definição do que venha ser direito não foram empreendidas aqui com objetivo de assunção de uma melhor definição ou uma verdade que responderá de uma vez por todas o que é o direito. Compreendo, contudo, que dessas defesas emergem sentidos que circulam, criando cadeias de significação; mais que escolher uma ou outra definição como verdade, procurei compreender através dessas leituras algumas possibilidades de pensar o direito.

O entendimento de direito que opto não deve ficar confinado pelas expressões existentes nos instrumentos de direito instituído nos textos das leis. Escolhi discutir o direito na dimensão da sua produção cultural, cujos sentidos vêm sendo disputados em movimentos ambivalentes na tensão entre discursos pedagógicos e performáticos (Bhabha, 1998).

Como produção ambivalente, os textos produzidos e divulgados como documentos oficiais constituem discursos que circulam e que assim como outros discursos, são disputados na tentativa de fixação de sentidos. Definir “direitos de aprendizagem” no caso, configura-se uma tentativa de criar linhas de validação de

alguns sentidos que estão em disputa no que diz respeito à produção de políticas curriculares, inferindo dos sentidos hegemônicos de direito um caráter de legitimidade. Desta forma, a perspectiva da aprendizagem através do discurso do “direito *sub judice*” me mobiliza a buscar a compreensão sobre os processos de produção das políticas na conjuntura atual, com vistas a compreender as demandas produzidas nesse processo à produção curricular.

Tomei como caminho de análise a hipótese de que as questões que atravessam essa discussão reinserem novos arranjos e compreensões outras aos processos de significação no campo do currículo. As referências marcadas pelo discurso neotecnista de currículo, tensionadas pelas avaliações e sob os argumentos dos discursos de “qualidade” e da qualidade como “direito”, apresentam-se como razão da necessidade de resposta aos índices de avaliação e em decorrência, como indutora das políticas educacionais atuais.

Para tanto, procuro articular os modos como os direitos à educação vem se constituindo enquanto discurso “legítimo” através da leitura de Laclau. Nesse viés, a legitimidade do direito foi se constituindo ponto nodal contingencial, pela possibilidade de assumir, no contexto educacional, a função de encarnar uma plenitude ausente, capaz de articular diferentes demandas.

Entre o que é direito, legítimo e a idade da criança na escola, priorizei, como recorte - para fins de pesquisa - o foco de estudo na questão do direito e, em como vem sendo mobilizado nos processos de produções curriculares voltadas para infância de 4 a 8 anos de idade. Considerei como marcos legais: a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 – que diz respeito da obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade - e do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que define a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”

Sendo assim, tomando como foco de análise a leitura do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa - PNAIC (2012) e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC³ (2017), procurei problematizar os sentidos de direito à educação e seus

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁶, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017)

desdobramentos no que vem sendo nomeado por direitos de aprendizagem. Dessa forma, dou continuidade a trajetória de pesquisa que venho traçando desde o mestrado, focalizando o interstício Educação Infantil-Ensino Fundamental, o que pressupõe cuidado aos modos como as demandas produzidas pelas produções de políticas curriculares tendem a segmentar a discussão alocando-a em uma etapa ou outra da Educação Básica.

A intenção foi complexificar o direito à educação tomando como caminho os sentidos que se produzem na disputa no processo de produção curricular a partir da idade de obrigatoriedade de matrícula na escola, alargando seus sentidos. Argumento que a problematização do que está em jogo nesse contexto é o que se entende por educação, conhecimento e ensino, para tanto, pretendo não alocar em um dado espaço o lugar de aprender. A tentativa de seguir por esta via de entendimento coloca como horizonte a necessidade de romper com o modo como a própria escola organiza-se, na estruturação o trabalho pedagógico escolar fundamentado na idade, nas “datas de corte”, na “idade certa” de alfabetização.

Entendendo que, assim como os sentidos de direito, os sentidos de educação também não são possíveis de serem definidos à priori, considero que as garantias ao direito à educação acabam por tecer forças na disputa na tentativa de fixar significações do que é educação. Outra hipótese é que uma das perspectivas desta significação se faz a partir do tempo (tempo-calendário) como indicador de qualidade. A ideia de temporalidade marcada pela matrícula compulsória, articulada à ideia da quantidade de tempo na escola atrelada a promessa de sucesso escolar, as disputas por decisão/definição de datas de corte de matrículas no Ensino Fundamental, por uma “idade certa” de alfabetização, por uma idade de matrícula obrigatória constituem-se disputas de significação do que venha ser “qualidade da educação”.

Os deslizamentos do direito à educação aos direitos de aprendizagem, bem como articulação a ideia de “idade certa”, configuram-se assim, interfaces que produzem tensão aos sentidos de educação, ensino e conhecimento na produção curricular das propostas pedagógicas de atendimento das crianças.

Ao propor análise de políticas que se constituem em fluxo, é possível que acontecesse alterações na própria política, que mudariam também próprio fluxo da pesquisa. Há de se considerar aqui, a trajetória das políticas, entre 2015 e 2018, período de produção dessa pesquisa. A dimensão contingencial da política, desloca sentidos, contudo, esse caráter pode ser melhor compreendido quando se trata de

políticas que estão em fluxo, nesse caso, desde de 2015, quando a pesquisa foi iniciada, muitas questões foram alteradas.

A proposta de análise do PNAIC e BNCC, na inferência inicial desta pesquisa estava articulada à ideia de que, o PNAIC era uma política que se voltava para o ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º dos Anos Iniciais e a articulação prevista com a BNCC, era necessária para “dar conta” da Educação Infantil nessa discussão. Outro aspecto estava relacionado aos direitos de aprendizagem, discussão que aparecia de forma mais efetiva nos documentos do PNAIC (2013), referenciados nos documentos da primeira versão da BNCC (2015).

Ao longo desse tempo então, tanto o PNAIC como a BNCC sofreram mudanças importantes de serem consideradas. A segunda e terceira versões da BNCC trouxeram algumas mudanças significativas que anunciaram e denunciaram tensões presentes no campo curricular que merecem atenção, inclusive no sentido dos direitos de aprendizagem, como um esgarçamento diante das críticas tecidas ao tema ao longo do processo de construção da versão homologada em 2017.

A Educação Infantil teve seus sentidos colocados em discussão nos documentos da BNCC, incluindo na pauta uma velha/nova demanda: preparação para o Ensino Fundamental.

No bojo ainda dessa tensão, que carrega os sentidos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, o PNAIC passou a incluir a Educação Infantil e o Programa Mais Educação sob o argumento de melhorar os índices de alfabetização nacional, rearticulando esse sentido de forma mais evidente e importante que outros.

As alterações nos documentos analisados apresentam questões que merecem cuidado e atenção. Minha opção foi considerar na leitura das duas políticas como foram se dando as discussões a respeito do direito e tempo entre 2015-2018, no que diz respeito à Educação Infantil-Ensino Fundamental. No entanto, cabe destacar que o propósito não foi fazer análise de conteúdo, mas compreender os processos de significação e os deslocamentos de sentidos ao longo desse tempo. Sendo assim, mais que ler o PNAIC, a BNCC e as diferentes versões dos documentos, considero relevante compreender o fluxo contingencial que tornaram esses processos possíveis.

Dessa forma, desenvolvo no primeiro capítulo, a discussão a respeito dos arranjos políticos nas proposições do direito à educação, através da intenção de que ao desconfiar dos sentidos que circulam no contexto de produção do direito educacional, compreender os deslocamentos no processo de significação nas

políticas mais recentes, propondo assim, revisão do que tem sido produzido sobre educação como direito humano; das articulações da educação como direito de todos e seus fluxos nas políticas, modo pelo qual tem se configurado alianças que possibilitam associar práticas de mercado à justiça social.

No segundo capítulo, apresento aspectos teóricos-metodológico, discutindo o entendimento de currículo que orienta as análises. Proponho, no diálogo com Derrida, colocar sob suspeita os sentidos de direito, provocada pela estranha relação entre direito e justiça. Compreendendo justiça de modo espectral ao direito.

A leitura das políticas do PNAIC e BNCC, apresentadas nos capítulos terceiro e quatro, foi desenvolvida como produção de sentidos, o que me possibilitou ampliar a reflexão das questões sobre os modos de produção das políticas. O arranjo proposto foi elaborado a partir da categorização dos sentidos de “base” e “pacto” como constituintes no processo de significações dessas políticas em torno dos sentidos do direito de aprendizagem. Concluo, através de considerações finais, retomando pontos importantes da pesquisa sugerindo desdobramento em pesquisas futuras, ressaltando a importância de valorização da escola.

1 PELA VIA DO DIREITO

“Pronunciem seu veredito”, o Rei disse ao júri.

“Ainda não, ainda não”, interrompeu o Coelho, afobado. “Há muito o que fazer antes disso!”

Carroll, 2009

O cenário educacional brasileiro tem sido tema de diversas discussões que, geralmente, fazem alusão às dificuldades do sistema educacional nacional. Não obstante, são remetidos aos índices dos resultados das avaliações internacionais difundidos pela mídia, que listam o Brasil em situação crítica em relação ao mundo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento educacional. A “qualidade” e a “igualdade” são pontuadas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO como desafios cruciais que precisam ser enfrentados pelo Brasil e pelo mundo, considerados essenciais para o atendimento das necessidades e para a construção da “nova linguagem da aprendizagem” (Biesta, 2017). Aponta-se inclusive que “pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências de aprendizagem em disciplinas críticas. A baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna” (UNESCO⁴).

O vínculo entre aprendizado com o enfoque no compromisso com as transformações sociais é percebido ao longo da leitura do relatório, indicando a necessidade de mudanças no contexto educacional global. Segundo consta no site da UNESCO, será pela mobilização dos atores sociais que poder-se-á contribuir para a promoção da cidadania, consolidação da democracia, promoção da igualdade, acesso amplo à justiça e garantia da segurança, aspectos fundamentais para consolidar uma cultura de direitos humanos e cultura de paz.

No que tange ao “direito à educação de qualidade ao longo da vida”, destaca-se que embora tenham avanços, estes ainda não atendem de modo eficiente a população.

⁴ UNESCO – Representação Brasil – Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/> Acesso em 11/5/2017.

As ponderações a respeito do direito à educação no Brasil, tomam força a partir da década de 1930, através das reivindicações postuladas no Manifesto dos Pioneiros e se constitui como direito garantido por lei, na constituição de 1934.

Flach (2011) ao discutir o direito à educação e a obrigatoriedade escolar no Brasil, comenta a importância do Manifesto dos Pioneiros (1930), tanto para o desenvolvimento do país quanto para desenvolvimento da cidadania para a população brasileira e para o reconhecimento da educação como direito de todos.

Ao reconhecer a educação como direito de todos, enaltecendo a sua função eminentemente social e pública, o Manifesto dos Pioneiros dá um salto qualitativo na compreensão da temática educacional como essencial para o desenvolvimento da cidadania na nação em formação. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel desempenhado no contexto do Manifesto, que trouxe em seu bojo as importantes reivindicações de uma educação pública, obrigatória, gratuita, leiga e igual para ambos os sexos. Essas reivindicações tomadas como princípios fundamentais para a educação brasileira demonstram o quão importante é sua efetivação para que a conquista da cidadania seja real, considerando o contexto em que se insere a temática, extinguindo-se os privilégios de classe, até então existentes e superando a organização escolar que privilegiava alguns em detrimento de uma grande maioria. Ao ser ministrada de forma geral, comum e igual para todos os brasileiros, a educação fortaleceria a igualdade necessária entre as pessoas que compõem o povo brasileiro. (FLACH, 2011, p. 288)

O direito à educação nesse sentido vincula-se não somente a dimensão individual das pessoas, mas pela relação que agrega o acesso a educação à promessa de desenvolvimento social. Essa é uma dimensão do direito que vincula o que é singular ao que é coletivo, na perspectiva do direito público subjetivo⁵.

O termo “direito” como perspectiva de um bem a ser garantido, desperta o interesse a respeito das nuances do seu uso nos diferentes contextos. Educação como direito de todos é abordada como uma possibilidade de engendrar nesses sentidos. A Constituição Federal Brasileira de 1988 adota o modelo do Estado Social de Direito, por meio do qual o homem é elevado à condição de sujeito de direito, através da figura do direito público subjetivo. No que tange ao direito à Educação, o Art. 6º da Constituição Federal Nacional de 1988, assegura o exercício do Direito Social à Educação, previsto no Art. 205:

⁵“O Jurista alemão Georg Jellinek, cuja obra, publicada em 1892, é um marco para a temática, definiu esta figura jurídica como sendo “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (Jellinek, 1990, p.10) Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida em determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio”. (DUARTE, 2004, p.113)

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O artigo citado é disciplinado pelo artigo 208 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN 9394/96). O entendimento requerido nessa leitura, é salientado por Duarte (2011) ao comentar que:

(..) o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum. (p.115)

Para a autora, o Direito é por si a representação de certos bens, ao passo que o acesso a esses bens, como direito público subjetivo, precisa ser assegurado através de garantias, que no caso da Educação, se fazem por meio de princípios como o da obrigatoriedade e gratuidade. Assim, obrigatoriedade, gratuidade e receita (financiamento), podem ser interpretados como modos de assegurar a fruição do direito à Educação.

Os direitos, segundo McCowan (2015), podem ser compreendidos em um sentido legal ou moral, podendo ser ou não consagrados por lei.

Isso não quer dizer que a lei e a legislação não são importantes (ao lado de “agitação” e “reconhecimento” (SEM, 2004)); pelo contrário, elas são mecanismos essenciais para proteger a humanidade contra os abusos dos direitos. A questão é que a validade de um direito não deriva de sua natureza jurídica, nem o conjunto de direitos e o conteúdo dos direitos específicos se restringem à situação jurídica atual. (MCCOWAN, 2015, p.28)

Argumento que os aspectos vinculados ao direito, bem como o que é caracterizado como garantia para assegurar tal direito, são também modos de o significa-lo. O trabalho de compreender essa significação se deu, considerando o direito à Educação e seus processos de efetivação, através das ações que visam a garantia deste direito. O exercício que me dispus, visou trabalhar, como sugerido por Bhabha (2011), na tentativa de sair do determinismo da inevitabilidade histórica

alocada nos discursos liberais, “a repetição *sem a diferença*”, propondo considerar que

A importância de tal retroação está na sua habilidade de reinscrever o passado, de reativá-lo, de realocá-lo, de *ressignificá-lo*. E, o que é ainda mais significativo, ela subverte o nosso entendimento do passado, a nossa reinterpretação do futuro, a uma ética da “sobrevivência”, que nos permite *trabalhar através do presente*. (BHABHA, 2011, p.94)

E nesse desafio, de *trabalhar através do presente*, na possibilidade de confrontar “essa difícil fronteira, a experiência intersticial, entre o que tomamos como imagem do passado e o que está realmente envolvido na passagem do tempo e na passagem do significado” (Op.,cit., p.94), que busco compreender possíveis articulações entre os processos de produção do sentido da “Educação como Direito” e suas implicações na construção de políticas curriculares, puxando fios para entender os usos, no contexto atual, do sentido de “direito de aprendizagem” nas políticas de currículo.

O direito como temática de pesquisa tem sido abordado de forma tímida no contexto atual de produção de pesquisas no campo educacional. Em pesquisa no portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES⁶, observadas publicações revisadas pelos pares, através das palavras-chave direito à educação e direito, nas disciplinas de educação e direito, foram encontradas 37 publicações entre 2012 e 2017 na coleção *Scientific Electronic Library Online - Scielo Brazil*. A partir da seleção apresentada pela busca no site CAPES, foram excluídos da análise textos que não tratavam de questões do Brasil e que não tratassem especificamente das questões educacionais, alguns desses mantidos no anexo⁷, contudo, tendo em vista as contribuições de conceitos na leitura da temática.

Procurei desenvolver uma leitura que não pretendia encaixar os artigos em gavetas, mas puxar fios que ajudassem na construção do entendimento de como o direito à educação, o direito e a educação estão sendo significados. Assim, fui encontrando nos textos caminhos que me ajudaram a compor a reflexão, aproximações e cruzamentos dos sentidos ao invés de segmentações.

⁶ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 14 de abril de 2017.

⁷ Segue em anexo quadro com a indicação dos textos que foram levantados pela pesquisa bibliográfica.

O primeiro destaque que faço na leitura dos textos é o vínculo do direito como tema de luta política de acesso à educação, como um bem e/ou um direito humano, situação que aparece na maior parte das abordagens.

A denúncia de violação dos direitos e a luta por garantias de acesso como demanda de grupos socialmente excluídos, como no caso de pessoas com necessidades educativas especiais, jovens e adultos, analfabetos, indígenas e população encarcerada, foram abordadas conferindo à temática a sua relevância.

A discussão de propostas de ações afirmativas são também temas que recorrem à perspectiva do direito como resposta à situação de exclusão. Nesses casos, há um apelo ao vínculo com o aspecto jurídico, principalmente difundido pelos artigos em que o direito à educação é negado, seja pela falta de acesso ou dificuldade de permanência.

Outro apontamento se observa é o sentido de judicialização das políticas, pela necessidade de encontrar argumentos nos textos da lei que garantam os direitos à educação, colocando em questão a interpretação das normas constitucionais e da força normativa da Constituição. Nesse sentido, o aparato jurídico é reconhecido como caminho eficiente na aplicação dos direitos fundamentais. A busca na doutrina jurídica, na legislação e na jurisprudência afirmam-se, na perspectiva dos Direitos Humanos, como princípio da dignidade humana para fundamentar a importância da judicialização do controle das políticas e gastos públicos na sua implementação.

Os Direitos Humanos, nos artigos pesquisados, articulam as reflexões e os argumentos emanados como fundamento do direito em si, por vezes como preceito inquestionável e entendido como posto e/ou como objeto da luta política. Nessa via ainda, a discussão a respeito do que é configurado por “sujeito de direitos”, insere à discussão questões que recorre ao individualismo que por vezes, surge e se desenvolve sobre uma base de condições igualitárias para os indivíduos, assentado tanto na difusão das ideias liberais quanto, em outros momentos se insere à discussão que toma o discurso da individualidade como singularidade e diferença. Dos artigos pesquisados que discutem a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais é recorrente a denúncia das dificuldades do atendimento adequado nas instituições educacionais, necessidade de revisão curricular e o não atendimento às individualidades.

A questão do acesso - de forma explícita e implícita – seja pela via da denúncia ou pelo propósito de reivindicação, pode ser entendido como articulador na

significação do direito nos sistemas educacionais, perpassando a maioria dos artigos estudados, ainda que por demandas diferenciadas. As temáticas poderiam, sem constrangimento, virem precedidas pelo termo “acesso”: acesso à escola inclusiva, acesso ao currículo adaptado, acesso à qualidade, acesso ao ensino superior, acesso à formação de professores, acesso aos programas de financiamento, acesso à justiça cognitiva, acesso às ações afirmativas, por fim, acesso aos direitos humanos no reconhecimento da diferença.

A discussão do currículo foi abordada em dez dos artigos, metade deles discutindo a adaptação curricular em função das diferenças (dos estudantes em situação de exclusão: com necessidades educativas especiais, indígenas, população prisional, analfabetos), em atenção às especificidades da infância e da adolescência e ainda como reivindicação de qualidade. Nesses casos, a significação de currículo pelo viés da seleção de conhecimentos e da adaptação do currículo pressupõe a importância da organização e definição de conteúdos mais acessíveis. O questionamento proposto ao currículo em alguns artigos se faz ainda marcado pela adequação ao que é ensinável e como deve ser ensinado aos sujeitos.

Dois artigos apontam ainda possibilidades que merecem aprofundamento no que tange às questões da justiça, democracia e política, um deles indicando a possibilidade de pensar na justiça cognitiva (Gonçalves Neto, 2015). O direito de aprender (Chizzott, 2016) defendido no outro artigo, afirma que a avaliação formativa garantirá a qualidade do processo de aprendizagem. Destaco, contudo que a teoria da justiça e as discussões sobre o direito de aprender exigem que se ampliem as leituras, uma vez que são temas que podem ser inseridos na pauta desta pesquisa.

Ao enveredar no estudo referenciado pela revisão bibliográfica da temática proposta, divulgada pelos artigos publicados, abrem-se múltiplas possibilidades da abordagem inerente à discussão do direito, a partir dos conceitos apresentados e os modos como os autores lidam com a discussão. Em relação ao direito no contexto educacional, ressalta-se o cuidado às diferentes abordagens, concepções e multiplicidade de entendimentos que não encerram a discussão, ao contrário, mostramos da necessidade de aprofundarmos e da responsabilidade na proposição de investigações que contribuam no debate político.

Diante das demandas marcadas pela reivindicação de direitos ou denúncia dos direitos negados, cabe destacar mais uma vez, a importância da temática na pauta das discussões educacionais. Embora, a perspectiva de pesquisa caminhe para uma

outra linha de pensamento, cujo propósito é desconstruir conceitos enraizados que lidam como os sentidos de direito como fixo e posto de uma vez por todas, esse alinhamento da pesquisa, não se faz pelo entendimento que não seja então importante definir direitos comuns a todos, ao contrário, é pelo entendimento que se faz necessário revisão constante para que tenhamos, em alguma medida, acesso a direitos. Assumindo, se é que é possível dizer nesses termos, as contradições da indecidibilidade, uma vez que que o direito não é definido por um princípio que o fundamenta, mas contingencialmente, ultrapassando as oposições: natural e positivo, comum e singular, objetivo e subjetivo, enfim, compreende-se a (im)possibilidade no (in)decidível. Assim, a proposição nas seções que se seguem é rastrear sentidos, colocando o direito sob suspeita.

1.1 Educação: direito humano?

Na idade moderna o direito tem seus contornos redesenhados. As lutas contra o Estado absoluto possibilitaram a estruturação do direito através das normas jurídicas, ajustes baseados no modo capitalista de organização social.

As normas não são sempre as mesmas ao longo dos tempos, como também não são as mesmas nos diferentes países, elas se constituem como organização, parâmetros e normativas que advém das relações sociais. O entendimento do que venha ser o direito, da forma como atualmente conhecemos, muitas vezes tem sido vinculado a ideia de manejo de técnicas (*juspositivismo*), do direito posto, legislado por doutrinas instituídas pela Constituição Federal e Código Civil, por exemplo.

No que se refere ao significado da palavra direito. Na expressão “direitos do homem” o debate é permanente e confuso. Contribuiu, para aumentar a confusão, o encontro cada vez mais frequente entre juristas de tradição e cultura continental e Juristas de tradição anglo-saxônica, que usam frequentemente palavras diversas para dizer a mesma coisa e, por vezes, acreditam dizer coisas diversas usando as mesmas palavras. A distinção clássica na linguagem dos juristas da Europa continental é entre “direitos naturais” e “direitos positivos”. (BOBBIO, 2004, p.10)

Para Bobbio (2004) “Apesar das inúmeras tentativas de análise definitiva, a linguagem dos direitos permanece bastante ambígua, pouco rigorosa e frequentemente usada de modo retórico”. O autor explica seu posicionamento dizendo que:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi — e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos — que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (*Id. Ibid.*, p. 09)

Afasto-me da ideia de um fundamento absoluto que oriente o direito. O propósito da leitura de Bobbio é compreender os modos pelos quais o direito tem sido pensado, buscando elementos que contribuam no entendimento do direito à educação. Em específico nessa pesquisa, também não é intenção buscar outros fundamentos possíveis, como defende Bobbio. Os fundamentos possíveis propostos por Bobbio são considerados aqui como tentativas de significar (Macedo, 2016) o direito. A problematização aqui é que a busca por outros fundamentos recai na lógica de definição absoluta e apriorística do direito. Entendê-lo considerando-o os aspetos contingenciais da sua produção, requer “desnaturalizar” as bases *jusnaturalista* e a *juspositivista* nas quais se assentam as possibilidades de pensar o direito.

A problematização sobre esses fundamentos, que segundo Derrida (2010), não se define por fundamentalista ou anti-fundamentalista, se faz pelo questionamento da própria tradição filosófica e sua força em nossa tradição:

Um questionamento desconstrutivo que começa, como foi o caso, por desestabilizar ou complicar a oposição de *nómos* e *phýsis*, de *thésis* e de *phýsis* – isto é, a oposição entre a lei, a convenção, a instituição por um lado, e a natureza por outro lado, e todas as que elas condicionam, por exemplo, e é apenas um exemplo, a do direito positivo e do direito natural (a *différance* é o deslocamento dessa lógica oposicional); um questionamento desconstrutivo que começa, como foi o caso, por desestabilizar, complicar ou apontar os paradoxos de valores como os do próprio e da propriedade, em que todos os seus registros, o do sujeito, e portanto do sujeito responsável, do sujeito do direito e do sujeito da moral, da pessoa jurídica ou moral, da intencionalidade etc, e tudo o que daí decorre, tal questionamento desconstrutivo é, de ponta a ponta, um questionamento sobre direito e justiça. Um questionamento sobre os fundamentos do direito, da moral e da política. (DERRIDA, 2010, p. 13)

Nesse contexto, ao tomar o direito como categoria analítica das políticas educacionais nas questões tratadas nessa pesquisa, enveredo pelo caminho que rompe com a ideia de direito como manejo normativo de técnicas jurídicas, ao mesmo tempo que não deixo de considerar tais normas em sua dimensão cultural. As leis não são criadas a partir do nada, são produzidas considerando as situações impostas pelas relações sociais, a partir das quais criam-se normas, parâmetros e regulamentos na tentativa de organização da vida em sociedade, essa produção, contudo, não se dá a partir de elementos neutros, desconectados de interesses e de relações de poder.

Ao indagar as normas instituídas, questionar os conceitos com os quais são registradas, problematizar algumas interpretações dos fundamentos que as sustentam e os sentidos de sua aplicação e intencionalidades, a intenção é operar com resquícios desse desmonte, com vistas a incluir na pauta de discussões sobre a temática questões que por vezes são silenciadas ou excluídas.

Bobbio (2004) explica que “é com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos”. (p.31) Diz que quando os indivíduos só têm deveres e não tem direitos, é o Estado despótico. “No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas direitos públicos”. E completa dizendo que, “o Estado de direito é o Estado dos cidadãos” (p.31). Frente a isso nasce a necessidade de nova especificação sobre que homem. Que cidadão? Pontua-se a necessidade de pensar sobre a história, quando argumenta que o direito é construído historicamente, que mesmo assim, não tem um sentido só.

Para o autor,

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados). (BOBBIO, 2004, p.11)

Tristan McCowan (2015) considera que “um direito é uma reivindicação justificada que um indivíduo (ou grupo) pode fazer aos outros” e como direito humano em seu caráter de direito universal, que segundo ele são utilizados como sinônimos, “é aquele que é mantido por todos os seres humanos e apenas por seres humanos, e não depende de cidadania nacional ou qualquer outro atributo”, define ainda que:

Os direitos podem ser compreendidos em um sentido legal ou moral, ou seja, eles podem ser direitos que estão consagrados na lei (neste caso, o direito internacional) ou aqueles que consideramos serem justificáveis e válidos, mesmo que não tenham sido legalmente reconhecidos. Aqui vou seguir Amartya Sen (2004) e outros na compreensão de que os direitos são essencialmente morais, e sua consagração em lei é um processo secundário. (McCOWAN, 2015, p.28)

A legislação é um mecanismo essencial para evitar abusos dos direitos, contudo, McCowan nos interpela a romper com o confinamento das expressões existentes nos instrumentos de direito internacional.

Para Ximenes (2014),

Reconhecer a educação como um direito humano fundamental em uma perspectiva integrada significa ampliar o escopo de proteção desse direito e superar visões formalistas sobre seu conteúdo. O direito à educação em sentido amplo, assim, sob a base dos direitos humanos fundamentais reconhecidos na extensa normativa internacional, extrapola as dimensões imediatas relativas à disponibilidade de vagas e à acessibilidade às escolas de educação elementar. Envolve normas que protegem o direito à educação (direito de acessar escolas de boa qualidade e sem discriminação), mas também normas que veiculam direitos humanos na educação (ou seja, o respeito aos direitos humanos no processo educacional) e através da educação (nesse caso identificando a educação como meio prioritário de difusão dos direitos humanos fundamentais) (XIMENES, 2014, p. 212-213 – *Grifos do autor*)

A reivindicação de direitos humanos *na* educação, segundo ele, vincula os princípios de liberdade no ensino, do pluralismo e da participação.

Nesse sentido, ao tratar a temática do direito à educação como direito humano, é importante reconsiderar aspectos próprios dos direitos a fim de compreender os modos que são significados. Ramos (2011) considera que

Desde a Revolução Francesa as matizadas abordagens modernas – liberais e críticas – admitem muitas possibilidades, abarcando na moldura de “iguais” desde a limitada ideia de homem letrado e proprietário até o mais recente e ampliado reconhecimento de todos e todas como *sujeitos de direitos*. Isso implica a igualdade de acesso aos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade, o que se vincula estreitamente à inserção no mundo do trabalho e no exercício na escola, tido como requisito para que tal inserção e exercício se tornem possíveis. (RAMOS, 2011, p.55)

McCowan (2015) explica que “o direito à educação é caracterizado pelo elevado nível de consenso popular quanto à sua existência, combinado com um grau surpreendente de contestação e indeterminação quanto ao seu conteúdo” (p.26); questiona se é significativo problematizar se direito à educação é ou não um direito humano e justifica as razões pelas quais considera o direito à educação um direito humano. Embora não seja a intenção, cabe dizer que mais que definir o que é mais humano ou não, insere-se aí, questões que alargam o modo de pensar a questão. Ramos (2011) defende uma abordagem de direitos humanos orientada pela perspectiva agonística atendo-se ao diálogo conflituoso, nesse sentido, problematiza o debate sobre direitos humanos, propondo que

(...) embora sejam compreensíveis nas elaborações jurídico-políticas e nos fundamentos de relações internacionais (como estabelecimento de bases universalistas), não podem na nossa compreensão, ser naturalizadas e adotadas sem crítica pelo campo da educação – naturalização e acriticidade que têm marcado o debate instituinte do currículo de educação em direitos humanos. (RAMOS, 2011, p.44)

Os estudos de Ramos corroboram na compreensão da leitura proposta por McCowan, na defesa da educação como um direito humano, não como uma questão dada, mas que necessita ser discutida e defendida.

Sobre o humano, Biesta (2017) ajuda a pensar que a noção de humano não deve ser caracterizada como um atributo dado, e nesse sentido, a educação, como “atributo da nossa humanidade”, também não está definida *a priori*. O autor comenta que há a necessidade de pensar a questão da nossa “humanidade” para além da filosofia meramente teórica, explicando que a concepção de mundo implica no modo como percebemos que a vida acontece. Problematiza colocando que tal perspectiva, por um lado produz modos sensíveis ao Outro (humano), por outro, produz discursos de exclusão ao “padrão” humano (não humano) no que tange a interação humana. O propósito do processo educacional, então, está relacionado aos sentidos do que é ser humano.

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana. Muitas práticas educacionais são configuradas como práticas de socialização. Preocupam-se com a inserção dos recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultura existente. (BIESTA, 2017, p. 16)

E esse é um ponto importante para a pesquisa, pois agrega valor às reflexões a respeito dos processos de produção dos sentidos do direito à educação. Para Biesta (2017), seja a partir da lógica da inserção na sociedade - é preciso ensinar normas de condutas para o bom convívio social; ou seja por uma matriz de cunho mais individualista - em que educação tem a função de cultivo da humanidade do indivíduo, noção que se centra na tradição do pensamento liberal -, o processo educacional é concebido a partir da ideia de que uma:

“pessoa educada era aquela que tinha adquirido um conjunto claramente definido de conhecimento e valores; era aquela que mostrava apropriadamente socializada numa determinada tradição [...] Os fundamentos da teoria e práticas educacionais modernas foram estabelecidos quando a tradição de *Bildung* tornou-se entrelaçada com o Iluminismo” (BIESTA, 2017, p. 17)

E ainda argumenta:

A educação tornou-se compreendida como processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas, enquanto a racionalidade se tornou o marco moderno do que significa ser humano (o que deixava todos aqueles que eram considerados não racionais ou ainda não racionais, inclusive as crianças numa posição difícil). (BIESTA, 2017, p. 19)

A ideia da autonomia racional também foi conceito explorado, inclusive, pelas abordagens críticas. Ramos (2011) comenta que

No âmbito dos muitos aspectos que se podem enumerar como constitutivo do discurso moderno sobre escola e direitos humanos, destacamos a afirmação do *universal* e da *igualdade* por funcionar como estratégias discursivas associadas a prática de subordinação do *outro*, para o qual o *mesmo* é o modelo descrito pela racionalidade moderna ocidental. (RAMOS, 2011, p. 24)

A autora explica ainda que, nesse sentido, não se consegue se “desprender e em função da qual uma ideia de direitos humanos e de política cultural (nomeadamente as escolas) que se caracteriza, tanto quanto na versão liberal, por práticas de regulação e controle da diferença”. Para Ramos, precisa-se questionar esses pressupostos, o que o faz na proposição de diálogo com a diferença, desvinculando-se de uma posição que define um “lado”, mas que a considere como construção discursiva.

Articulada à questão da universalidade, identificamos a tensão igualdade/diferença abordando a escola como instituição cuja função (de socialização do saber elaborado), finalidade (de formar para a cidadania) e meta (de promover a igualdade social) são postas em questão por se configurarem como práticas discursivas de conformação da diferença em função de uma igualdade emoldurada pelo modelo cristão-ocidental que se pretende universal. (RAMOS, 2011, p.25)

Ao propor o entendimento dos Direitos Humanos orientado por uma abordagem agonística, Ramos (2011) dialoga com Mouffe, de modo que o que se tem é um consenso conflituoso, provisório e contingente.

Articular a discussão do direito à educação como um direito humano, mobiliza então diferentes significações como também o que se entende por humano, direito e educação. A necessidade de um direito humano fazer-se valer como universal e atender as especificidades de cada “humano” é uma questão que coloca em jogo múltiplos sentidos.

Toda história aparentemente nos leva a uma conclusão inevitável: a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante, que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada. (LACLAU, 2011, p. 54)

Parece-me que a resposta que leva em consideração que universal é um particular que se universalizou, carrega em si, tantas outras questões que merecem atenção.

Uma delas é a noção de humano como identidade de um sujeito universal, representante de toda humanidade, o que já cria aí algumas lacunas. Em parte, decorrentes da “morte do sujeito”, do “lugar do sujeito” e do colapso dos lugares, como diz Laclau (2011), “ dos quais sujeitos universais falavam – a explosão de identidades étnicas e nacionais na Europa oriental e nos territórios da antiga União Soviética, lutas de grupos imigrantes na Europa ocidental, novas formas de protesto multicultural e autoafirmação nos Estados Unidos” (p. 49) incitam refletir:

(...) essa proliferação deve ser pensada somente *enquanto* proliferação? – quer dizer, simplesmente em termos de sua multiplicidade? Para colocar o problema em sua forma mais simples: deve-se pensar o particularismo somente *enquanto* particularismo, apenas a partir da dimensão diferencial que ele afirma? Seriam as relações entre universalismo e particularismo simples relação de exclusão mútua? Ou, se tomarmos a questão pelo ângulo oposto: será que alternativa entre objetivismo essencialista e subjetivismo transcendental esgota o leque de jogos de linguagem que podem ser feitos com o “universal”? (LACLAU, 2011, p. 49 – Grifos do autor)

Segundo Laclau (2011), existem modos de pensar o particular e o universal. O primeiro modo se faz pela definição clara e um limite absoluto entre particular e universal. Nesse sentido, a oposição entre particular e universal seria marcada pela impossibilidade de mediação, concebendo como universal o caráter puramente racional, enquanto o particular realiza-se no universal.

O segundo modo é marcado pelo ponto de vista teológico, em que “o universal é um mero evento numa sequência escatológica, apenas acessível a nós por meio da revelação” do sujeito encarnado. (LACLAU, 2011, p. 50) Modo esse que na idade moderna, “deus” é substituído pela “razão”. A “principal diferença entre os efeitos de uma fundamentação racional têm de ser inteiramente transparente à razão humana” (p.51), a questão contudo, é argumentada por Laclau (2011), quando diz que o mesmo tipo de lógica que opera no eurocentrismo estabelecerá o privilégio ontológico do proletariado, uma vez que “alguns deles serão agentes privilegiados de mudança histórica, não por conta de uma correlação contingente de forças, mas por serem a encarnação do universal” (p.53)

Nesse sentido, volta-se ao ponto de que a proliferação de particulares - que em alguma medida é como ponto de vista do universal, em que “vai sendo posto de lado, como sonho totalitário ultrapassado” - que Laclau problematiza explicando que se o

particularismo puro for o único a ser considerado, na defesa pelas minorias (étnicas, de classe, de gênero etc.), abre-se como precedente o “direito de autodeterminação de todos os tipos de reacionários envolvidos em práticas antissociais”. (LACLAU, 2011, p. 55). Aí, incorremos no risco de colisão das diferentes definições de identidades particulares, tendo em vista que valerá sempre os princípios da identidade como argumento dos particularismos. Sobre isso, o autor ainda chama atenção atentando que esse precedente pode ser argumento tanto dos aspectos progressistas (do direito a autodeterminação dos povos) como reacionários (como o darwinismo social ou ao direito à *Lebensraum*).

Ao incluir aqui as reflexões de Laclau a respeito dos processos pelos quais os sentidos do universal se forjam, há aí uma tensão que se coloca para pensar a diferença. O que significa defender a produção de políticas em atenção às diferenças?

A diferença, nesse sentido, é considerada inclusive nos processos pedagógicos, nas diferenças dos atores sociais e das instituições, nos projetos e propostas. Ximenes (2014) chama atenção, colocando a questão dos princípios da Constituição brasileira a respeito do pluralismo pedagógico e a exigência da participação na gestão da educação, na relação com as balizadas dos direitos humanos na educação. Segundo ele:

É através da ponderação exigida por esses princípios que se pode buscar um equilíbrio nas normas jurídicas, entre as exigências gerais de igualdade do direito à educação e as diferentes necessidades, demandas legítimas de reconhecimento, bem como aspirações, ideias e projetos de escola, professores, estudantes, correntes político-pedagógicas e grupos sociais. (XIMENES, 2014, p. 213)

Embora discuta a ideia desse horizonte harmonioso e equilibrado, quero considerar os aspectos propostos por Ximenes, concordando que um possível equilíbrio não deve significar reprodução das desigualdades, mas precisa ampliar a concepção de justiça educacional (XIMENES, 2014). “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS. 2003, p. 56 *apud* XIMENES, 2014, p. 214)

Pondero ainda que a diferença, no sentido a que me refiro aqui, não está caracterizada por um Outro fixado, localizável e estereotipado numa relação diferencial que antevê esse outro caracterizado por aspectos que negam o “eu/nós”. Bhabha (1998) comenta que

É somente pela compreensão da ambivalência e do antagonismo do desejo do outro que podemos evitar a adoção cada vez mais fácil da noção de um Outro homogeneizado, para uma política celebratória, oposicional das margens ou minorias. (BHABHA, 1998, p 87)

Laclau argumenta que o particularismo é autodestrutivo, porque para se definir como particular (partindo do pressuposto que fosse possível convivência harmoniosa e que não houvessem antagonismos), para se autodeterminar numa relação diferencial, admite-se a presença de todas as outras identidades/diferença. Laclau (2011) explica que:

Não posso afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e, no processo de fazer distinção, afirmo o contexto simultaneamente. O contrário também é verdade: não posso destruir um contexto, sem destruir ao mesmo tempo a identidade de um sujeito específico que leva a efeito a destruição. (LACLAU, 2011, p. 56)

Um efeito disso é que

Se uma diferença plenamente desenvolvida eliminar a dimensão antagonística como constitutiva de toda a identidade, a possibilidade de manter tal dimensão dependerá de não se poder constituir uma identidade diferencial. É aqui que o “universal” entra em cena. Vamos supor que estamos lidando com a constituição da identidade de uma minoria étnica, por exemplo. Como foi dito anteriormente, se essa identidade diferencial for inteiramente atingida, só poderá sê-lo dentro de um contexto – em Estado-nação – e o preço a pagar pela vitória de total dentro desse contexto é o da total integração nele. (LACLAU, 2011, p. 56)

Quando essa integração não acontece, devido às demandas não satisfeitas, em relação à educação, emprego, acesso aos bens etc, a identidade não se desenvolve integralmente. Chama atenção para demandas que não são satisfeitas em termos da diferença, mas o são em certa medida por princípios universais que se partilha com a comunidade como um todo: “o direito de todos terem acesso ao espaço público da cidadania etc.” (p. 57), que caracteriza um atravessamento nas identidades e sua impossibilidade de totalidade.

Sendo assim, o universal surge a partir de um particular, o que não significa um princípio inerente como fundamento, diferente de encarnação divina ou de uma razão que subjaz sua existência. É o “horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada.” (p. 57)

No que tange o direito humano, a coexistência de valores universais em comum deveria ser atingido por um acordo que não se pretende sobrepor modos conceber o mundo a partir das particularidades, mas que liga ao caráter da

universalidade que as atravessa e que deveria ser atingido por “negociação” (LACLAU, 2011), naquilo que Bhabha (2011) procura explicar dizendo que

Não há nada que, à primeira vista, seja mais gozoso do que a negociação. Ela é uma forma de comércio ou tráfico, articulação ou intercâmbio, conexão com contenção, que busca equivalências no mundo cotidiano. Preocupada principalmente em estabelecer relações, ou em “fechar o acordo”, a negociação é, acima de tudo, um discurso do desvelamento. Diferente do gozo, que é sobre a “relação absolutamente dissimétrica com o outro inteiro”, a negociação busca uma “equalização através de um denominador comum”. (BHABHA, 2011, p.96)

Laclau (2011) acerca da negociação afirma:

Negociação, entretanto, é um termo ambíguo, que pode significar muitas coisas diferentes. Uma delas é um processo de pressões e concessões mútuas cujo resultando só depende da correlação de forças entre grupos antagônicos. É óbvio que nenhum senso de comunidade pode ser construído por meio desse tipo de negociação. A relação entre grupos só poderia ser de guerra em potencial. (LACLAU, 2011, p. 63)

Nesse sentido, compreendo que por negociação a “habilidade de articular diferenças no espaço e tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias.” (BHABHA, 2011, p.97)

No momento em que o preceito tenta se objetivar como um conhecimento generalizado ou uma prática normalizante e hegemônica, a estratégia ou o discurso híbrido inaugura um espaço de negociação, onde o poder é *desigual*, mas a sua articulação pode ser *questionável*. Tal negociação não é nem assimilação, nem colaboração. Ela possibilita o surgimento de um agenciamento “intersticial”, que recusa a representação binária do antagonismo social. (Bhabha, 1998, p.91)

Assim, produz-se o jogo político, que não significa pensar a negociação a partir de uma ideia de barganha, mas como articulação. Sob o enfoque da noção de discurso, não se pode considerar identidades e movimentos discursivos como elementos fechados e determinados, mas sim como campos de significação, que são considerados por Laclau e Mouffe (1998) a partir de três noções fundamentais: a de elemento, a de momento e a de prática articulatória.

[...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada (p. 105).

A prática articulatória define-se pela articulação de elementos que estão submersos numa lógica complexa (lógica da diferença) e que se encontram separados em relação aos demais pelo campo da discursividade; ao agregar os elementos, a prática articulatória os transforma em momentos (elementos equivalentes), que ao assumirem tal condição tornam-se um momento diferencial, deixando então o seu status de elemento; é na articulação dos momentos diferenciais (pontos nodais) que ocorrem as modificações das identidades dos sujeitos, que passam por uma alteração das condições particulares anteriores (MENDONÇA, 2003).

No entanto, nada há de intrínseco a qualquer demanda, ou ao seu lugar de enunciação, que a impeça de tornar-se um lugar de antagonismo, de articulação hegemônica, no curso do que pode começar como uma “inocente” reivindicação. Uma resposta negativa recebida dos poderes estabelecidos, pelo rechaço, promessa de atendimento não-cumprida ou pelo atendimento apenas parcial, pode “politizar” uma demanda ao mantê-la insatisfeita, levando-a a assumir uma função hegemônica numa dada situação (LACLAU, 2005, p. 153, apud BURITY, 2010, p. 161).

Mouffe (2015) desenvolve seu pensamento assumindo o antagonismo e o conflito como constitutivos da política. Ao considerar como mobilizadores os interesses, a razão e a paixão dos indivíduos, insere o elemento passional ampliando o campo da análise filosófica do foco no interesse X razão na distinção entre a política e o político:

Mais precisamente é assim que diferencio “o político” da “política”: entendo por “o político” a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (MOUFFE, 2015, p. 08)

Para Mouffe (2015), “o que está em jogo na discussão acerca da natureza do “político” é o próprio futuro da democracia.” (p. 8) A objeção ao liberalismo, desenvolvida pela autora, tem como crítica os próprios argumentos dos discursos difundidos por Carl Schmitt, que se fundamenta na visão que todo individualismo coerente precisa negar o político. A democracia, nesse entendimento, requer a existência de um *demos* homogêneo, o que exclui qualquer possibilidade de pluralismo. (p.13) Foi, contudo, a partir de questões posta por Schmitt, que Mouffe desenvolveu suas considerações, em uma direção diferente, propondo outras interpretações às polarizações amigo/inimigo, pensando possibilidades de pluralismo democrático.

Descobri que o conceito de “exterioridade constitutiva” é particularmente útil para tal projeto por revelar o que está em jogo na constituição da identidade. Esse termo foi proposto por Henry Staten para referir a inúmeros temas desenvolvidos por Jacques Derrida em torno de conceitos como “*supplement*”, “*trace*” e “*différance*”. O objetivo é ressaltar o fato de que a criação de uma identidade implica o estabelecimento de uma diferença, diferença essa que muitas vezes se constrói com base numa hierarquia: por exemplo, entre forma e conteúdo, preto e branco, homem e mulher etc. Um vez tendo compreendido que a identidade é relacional e que a afirmação de uma diferença é a precondição para existência de qualquer identidade – ou seja, a percepção de que um “outro” que constitui seu “exterior” -, creio que estaremos em melhores condições de compreender o argumento de Schmitt a respeito da possibilidade sempre presente do antagonismo e de perceber como a relação social pode sempre se transformar em terreno fértil para o antagonismo. (MOUFFE, 2015, p. 14)

Esse entendimento contribui para pensar que a ameaça de uma “identidade” a “nós” por “eles”, desestrutura a lógica que fixa o lugar do sujeito. A diferença, como lugar que separa, apregoada como concernente às individualidades é o ponto que desejo considerar para problematizar as relações entre o universal e particular, rompendo com antagonismos para pensar possibilidades agonísticas.

A noção de um universalismo que se constitua a partir de um *ethos* homogêneo, criando respostas que resolvam as diferentes demandas através de um “acordo” e que encerra as reivindicações das diferentes demandas, não é possível. O que nos deixa a tarefa (im)possível, de pensar sobre os sentidos que são produzidos no jogo de significação do processo de deslocamento entre o universal e particular. Entre o direito universal humano e as necessidades do sujeito de direito, há um deslocamento que coloca em questão o próprio sentido de direito público subjetivo.

1.2 Educação: Direito de Todos?

A posição assumida neste texto encontra (e propõe-na) na abordagem discursiva uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o e intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos.

Considerando-se que demandas particulares se transformam em pontos nodais de articulação de vontades coletivas mais amplas em que o “trabalho de articulação” não está dado (BURITY, 2010, p. 9), é preciso dizer que “não é ponto pacífico que este seja um problema, ou mesmo que tamanha aceitabilidade do lugar central da educação nos conecte à questão do político.”. Não podemos afirmar que os sentidos partilhados do que é educação são os mesmos. Para o autor:

Articulação, portanto, é termo chave: fala da construção de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral; e fala das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal. (BURITY, 2010, p.17)

A ideia da educação como direito de todos produz, em certa medida, a crença da necessidade de educar nossa humanidade, seja ela marcada por concepções de inserção e adaptação humana ou por perspectivas que estão focadas no cultivo da pessoa humana (individual). Contudo, entre o que se entende por educação em termos de disciplina, socialização ou treinamento moral produzem-se sentidos e configuram modos no jogo político, que por sua vez, vão produzindo sentidos de direito educacional. Não se trata de responder a questão encontrando um “conspirador” que deseja subjugar os oprimidos ou do investimento na emancipação dos sujeitos, mas compreender como discursos têm sido construídos marcando e sendo marcados pelas diferentes formas de leitura do contexto político, procurando compreender ainda, através das impressões das leituras dos autores com os quais dialogo, o processo de inclusão e exclusão de interesses, valores e concepções. Mais que entender a história como resposta, procurei considerar uma perspectiva contingencial, em que diferentes discursos são produzidos ao mesmo tempo que produzem diferentes sentidos.

Alguns estudos apontam que história das políticas educacionais brasileiras se tornam efetivas a partir de 1930 (FLACH, 2011, 2011). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) comentam que a educação tinha um caráter elitista, o que fez com que a questão educacional só se tornasse um problema no início do processo de industrialização, na década de 1920.

As reivindicações dos diferentes movimentos sociais pela ampliação do atendimento escolar, o Entusiasmo pela Educação, geraram as condições para que, em 1932, um grupo de educadores lançasse um manifesto ao povo e ao governo. (LIBANEO, OLIVIERA, TOSCHI, 2012, p. 176)

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, como ficou conhecido, pode ser considerado como a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Saviani (1999) argumenta que, ao se verificar as tentativas de organização dos sistemas de ensino em nosso país, são as mesmas condições em que se introduz a ideia de planos de educação. Naquele momento, introduzindo a racionalidade científica, “o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” irá lançar a ideia de plano de educação como um instrumento de introdução da racionalidade na educação visando dar-lhe organicidade, isto é, organizando-a na forma de sistema”. (SAVIANI, 1999, p.133)

Foi na Constituição de 1934 que a Educação foi considerada como um direito de todos, “*a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos*”, uma questão importante que possibilitava direcionar ações para o contexto educacional brasileiro. No entanto, a mesma Constituição estabelece:

(...) normas para o Plano Nacional de Educação e competências da União faz duas indicações que interferem substancialmente no acesso à educação enquanto direito de cidadania. A alínea “a” do Parágrafo Único do Art. 150 previu que o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória, porém, sem estabelecer a oferta obrigatória, o que não obrigou o poder público a envidar esforços para que a população tivesse acesso real à escola elementar. Isso fica mais evidente na alínea “e” do mesmo Parágrafo Único que previu a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento. (FLACH, 2011, p. 290)

A ditadura de Vargas reprimiu muitas dessas discussões, foi somente a partir de 1946 que foram retomadas as questões apontadas.

‘A necessária previsão de um planejamento político-educacional para todo o país somente foi manifestada na promulgação da Constituição Federal de 1946 através da previsão de que “Compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º, inciso XV, alínea „d”). No entanto, o cumprimento desse dispositivo constitucional somente foi efetivado com a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Op., cit., p. 292)

Para Flach (2011) é importante ressaltar que a Constituição de 1946 declara a educação como direito de todos (Art. 166) e o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168, I e II). Uma vez que essa previsão constitucional pode ser considerada como uma garantia da educação como um dos componentes necessários para a cidadania do povo brasileiro, na possibilidade de que todos frequentassem a escola, sem qualquer restrição legal.

Considerando a educação como um direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional, mesmo que tal compromisso não tenha efetividade na prática da política educacional, conforme a história vem demonstrando, visto que o Brasil ainda persegue, nos dias atuais, essa questão. (FLACH, 2011, p. 292)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam que o período de 1946 a 1964, a tendência do nacionalismo desenvolvimentista (atribuição do Estado) e a dos privatistas (que pregavam a liberdade do ensino) entraram em conflito e ambas deixaram marcas na Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961. O texto expressa o sentido dado ao direito à Educação marcado pelas tensões das disputas, que ainda se fazem presentes nos registros atuais educação brasileira:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

Ainda em relação LDB de 1961, estabeleceu-se coordenadas para a construção do primeiro Plano Nacional de Educação. O PNE 1962 sofreu alterações importantes no que diz respeito as estratégias de garantias para assegurar o Direito à Educação: salário-educação⁸ e criou critérios para aplicação dos recursos destinados à Educação. Este plano, no entanto, não se constituiu como lei para efetivação das metas e estratégias.

A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. (PNE, 2001, Lei 10172-2001)

⁸ Contribuição patronal criada com a finalidade de suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, se constituindo numa fonte adicional ao ensino fundamental público. O objetivo quando da sua criação era o de eliminar o analfabetismo no país. (Fonte: Cad. Saúde Pública vol.5 no.4 Rio de Janeiro Oct./Dec. 1989)

Segundo Saviani (1999),

O golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário, absorve a ideia de plano como instrumento de modernização oriunda dos pioneiros revestindo-a, porém, do caráter de instrumento de controle político-ideológico que marca a política educacional do período. Entre 1946 e 1964 a tentativa de operar transformações sociais pela ação do Estado sob a égide da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista conduz à tensão entre a ideia de plano de educação como instrumento da ação do Estado a serviço do desenvolvimento econômico-social do país e a ideia de plano de educação como mero instrumento de uma política educacional que se limita a distribuir recursos na suposição de estar, dessa forma, preservando a liberdade de iniciativa no campo educacional. (p.133)

As características excludentes da educação brasileira, pontuadas por Paulo Freire em Conferência proferida em 1960, sinalizavam um diagnóstico da educação primária no Brasil, demonstrando a necessidade urgente de modificação da realidade educacional em busca de assegurar para a maioria da população o direito de aprender na escola. Flach (2011) explica que a aprendizagem defendida por Freire deveria considerar que todos, indistintamente, devem ter acesso, permanecer e aprender na escola, contudo, só o acesso à escola não garantia isso e, mesmo para “aqueles que alcançavam tal intento, a organização interna da escola sentenciava que em torno de 62% dos matriculados na 1ª série eram reprovados ou evadiam-se do sistema escolar” (p.292). Para a autora, essa realidade demonstra que o direito à educação, infelizmente não era assegurado ideal e formalmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 traz questões que tentavam responder a este contexto.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Flach esclarece que nesse sentido, a escolarização no nível primário encontra-se ligada aos interesses da burguesia brasileira da época, não representando uma real ampliação do direito à educação.

A análise de Flach (2011) é que o direito à educação, conforme previsto no art. 3º da Lei 4024/61, “*representa a explicitação de uma bandeira burguesa, a qual pode ser considerada um avanço (contraditório, mas avanço) visto que buscou assegurar educação para todos*” (p.293). Comenta ainda, que faltava à Lei a previsão de mecanismos adequados que rompesse com a mera prescrição formal e fosse

revestida de ações efetivas, as quais poderiam colaborar significativamente para que a população avançasse na efetivação do direito à educação.

O poder público mostrou-se incapaz de efetivar os mecanismos adequados para cumprir o dispositivo legal, seja ampliando o número de vagas e escolas, a contratação de professores formados para tal tarefa e, ainda, instituir mecanismos que fiscalizassem e garantissem que os pais ou responsáveis matriculassem as crianças, além de destinar recursos adequados para tal. Dessa forma, a previsão ficou no nível da formalidade e não no da realidade concreta dos brasileiros. No contexto da implementação dos dispositivos da Lei 4024/61, e atendendo dispositivo constitucional, em 1962 o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação que teve, dentre inúmeras metas, a de garantir a matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos. Essa meta, apesar de não alcançada, é importante por demonstrar a necessidade de assegurar que as crianças em idade escolar tivessem, pelo menos, acesso à escolarização formal. Infelizmente, passado, hoje, quase meio século, o Brasil ainda não conseguiu atingir a meta estabelecida naquele Plano Nacional de Educação. (FLACH, 2011, p.294)

Embora a meta fosse um passo importante no enfrentamento aos altos índices de reprovação, ainda representavam um grande índice de evasão escolar. Com a Lei de Diretrizes e Bases aprovada no período da ditadura militar, na década de 1970 – Lei 5692/71 -, a obrigatoriedade passava de quatro para oito anos e extinguiu-se o exame de admissão, contudo ainda faltavam recursos para atender a demanda, além das dificuldades em prosseguir nos estudos por parte de muitos que ingressavam na escola.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2000, p. 44 *apud* FLACH, 2011, p.294).

Na análise de Saviani (1999) a respeito das muitas tentativas de elaboração e implementação de um Plano Nacional de Educação no Brasil, os movimentos inseriram o que ele chama de racionalidades.

Na primeira tentativa, a dos escolanovistas em 1932, houve a introdução da racionalidade científica na educação. Com o Estado Novo, imposto por Vargas em 1937, a racionalidade estava presente no controle político-ideológico por meio de política educacional. Na primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, o Plano Nacional de Educação era “*instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino*” (Azanha, 1998). Após 1964, com a ditadura militar, vigorava a racionalidade tecnocrática na educação, e

na Nova República, iniciada com Sarney em 1985, propunha-se a racionalidade democrática. Nas reformas educacionais de meados de 1990, existia na área educacional a racionalidade financeira, com a preocupação sobre o custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial - ressurgindo dessa forma, a teoria do capital humano com outras roupagens. (LIBANEO, OLIVEIRA e THOSCHI, 2012, p.176)

A leitura feita por Saviani abre a possibilidade de pensar o contexto no qual as políticas públicas foram sendo construídas, tensionadas pelo que ele chama de racionalidades. A construção de uma Constituição não se faz somente pelos legisladores, mas representa as reivindicações, as aspirações dos diversos segmentos da sociedade, requer processos de negociação e articulação dos interesses em questão. A produção do seu texto é resultado dessas negociações, da correlação de forças, produção muitas das vezes contraditórias e de relações antagônicas.

O processo de construção da Constituição Federal de 1988, não se fez diferente. Duarte (2004) explica que a “*Constituição Federal de 1988 significou o resultado da correlação de forças entre os defensores de reabertura política, os resquícios do autoritarismo e burocratismo militar e os interesses privados no novo contexto políticoeconômico.*” (p.297).

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.
Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.
(BRASIL, 1988)

O texto da Constituição Federal de 1988 pretende assegurar de forma ampla a soberania popular. Neste sentido, o Direito assegurado pelo que consta na Carta Magna, como um direito social, é descrito como *sine qua non* para o pleno exercício da democracia e que encontrar-se-á entravado se esse direito social não for

amplamente assegurado à população, é uma das possíveis significações ao direito, nesse caminho, procuro entender seus processos de significação.

O que na análise feita por Duarte sobre a garantia desse direito, já era prevista “desde o regime anterior, o art. 176 da Emenda Constitucional de 1969 já estabelecia, de forma explícita, a educação como um dever do Estado.” Explica que:

Já a vinculação de recursos não constava da Emenda Constitucional de 1969, mas foi re-introduzida em nosso sistema jurídico, em dezembro de 1983, por meio da Emenda Calmon, regulamentada somente em 1985.⁶ Com relação à gratuidade universal do então chamado ensino primário oficial, este princípio já estava presente na Emenda Constitucional de 1967, que manteve, neste particular, o disposto na Constituição de 1946. A gratuidade é um corolário da obrigatoriedade do ensino imposta aos Poderes Públicos. O que se está pretendendo demonstrar é que alguns dos dispositivos previstos em nossa Constituição atual – como, por exemplo, o art. 205, caput da CF/88 “a educação, direito de todos e dever do Estado (...)” e o art. 208, I “será efetivada mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito (...)” são análogos aos previstos na Carta de 1969. Tais dispositivos, independentemente da previsão expressa da figura do direito público subjetivo, eram suficientes para derivar pretensões individuais em face do Estado no campo educacional. (DUARTE, 2004, 116)

Tal análise, no entanto, não decorre pela inutilidade da Constituição de 1988, uma vez que no contexto de um Estado Social de Direito,

a figura do direito público subjetivo, quando aplicada a um direito social, deve ser interpretada de forma ampliada em relação ao momento de seu surgimento, sob a égide do Estado Liberal, a fim de assegurar a exigibilidade coletiva e não apenas individual, do bem jurídico protegido. O seu objeto também deve ser alargado, para incluir as políticas públicas. (DUARTE, 2004, p. 116)

Esta perspectiva por si só já diferencia a proteção atual do direito à educação básica em relação àquela do regime anterior, em que os parâmetros do modelo de Estado Social não estavam previstos. Segundo Duarte (2004),

A função de se prever de forma expressa na Constituição que um determinado direito é público subjetivo é afastar, definitivamente, interpretações minimalistas de que direitos sociais não podem ser acionáveis em juízo, nem gerar pretensões individuais. Trata-se de uma figura que vem reforçar o regime já existente, além de constituir uma baliza para a melhor compreensão dos direitos sociais, sob o prisma do seu potencial de efetividade. (DUARTE, 2004, p.117)

Como direito público subjetivo, descrito no art. 208, a que deve ser, segundo consta, essencial para o pleno exercício da cidadania, este caráter, traz em si, a ampliação da escolaridade obrigatória com a responsabilidade em reorganizar a educação como um todo. Nesse contexto, ideia de que a aquisição dos conhecimentos para toda a população garante tal direito, permeia a construção das

políticas públicas. Sob a suspeita de que quando isso não acontece, a cidadania fica mutilada e como tal deixa de existir.

Desse modo, conforme Flach (2011) descreve, “a educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania de um povo pressupõe a criação e efetivação de estratégias pelo poder público para que o mesmo seja garantido no âmbito da concretude” (p.301). Segundo a autora, “o movimento histórico de se fazer política e educação no país nos leva a concluir que o direito à educação obrigatória está localizado em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais.” Permite-me inferir questionamentos a respeito dos modos como as políticas públicas vem sendo produzidas, a partir da promessa do Direito à Educação como garantia de acesso ao pleno exercício da cidadania.

No bojo da discussão a respeito do direito à educação como direito de todos, o Plano Nacional de Educação – PNE, é significativo do ponto de vista da sua estruturação através de metas. Segundo Ximenes, o PNE “não estabelece apenas metas gerais, mas também normas com estrutura de regras válidas para todos os entes federados e também normas com atribuições específicas para a União Federal, mas são as metas de desenvolvimento educacional que caracterizam essa norma jurídica de planejamento. (2014, p. 369)

Assim, o PNE é uma da referência importante na construção das políticas. Em 2014, o ‘novo’ PNE foi homologado pela Lei nº 13.005/2014 e vigorará até 2024.

O Plano aglutinou um conjunto de aspirações e finalidades para a educação brasileira, que são expressas em suas 10 diretrizes, 20 metas e em um conjunto de 254 estratégias – dimensões específicas do documento que devem ser vistas de forma absolutamente integrada. Enquanto as diretrizes congregam macro-objetivos voltados à melhoria da educação brasileira, as metas delimitam patamares educacionais concretos que devem ser alcançados no País. Por fim, as estratégias constituem os meios para o planejamento das políticas públicas, que visam, a princípio, o alcance definitivo das metas e, como resultado final do Plano, a consolidação das diretrizes. (BRASIL, 2016)

São diretrizes do PNE (2014-2024)

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. (BRASIL, 2014)

O PNE está organizado por vinte metas estruturantes que objetivam a garantia do direito à educação, dentre elas, onze dizem respeito à educação básica com qualidade e foco no acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, das quais quero destacar as Metas 1, 5 e 7:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014)

Segundo consta no Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016, o PNE é política pública em que os “compromissos firmados são passíveis de aferição, visto que a maior parte das metas delimita finalidades objetivas e quantificáveis para as quais é possível a construção de medidas e indicadores de monitoramento.” (BRASIL, 2016)

A Figura 1 apresenta a sintetização do processo de implementação do PNE apresentada no relatório. Demonstra a relação prevista entre os estudos e pesquisas de monitoramento e avaliação, bem como as diretrizes, metas e estratégias do processo de implementação do PNE.

Figura 1 – PNE e estudos e pesquisas do Inep



Fonte: Elaborada pelo DIRED/INEP com base na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014

O plano de metas, instituído pelo PNE, se constitui de uma demanda que articula outras reivindicações e necessidades. Nesse fluxo, alinham-se diferentes discursos e interesses que fazem parte do jogo político. No que tange os aspectos do PNE, é importante considerar que a meta, por si só, não é garantia dos direitos à educação, havendo a necessidade de articulação com outras políticas que a tomam como referência, como já mencionado.

Macedo (2015) pontua que o jogo político recupera o que deseja e comenta que

O movimento mais recente se justifica pelas legislações de então: Constituição e LDB, como também pela Lei 13005 (BRASIL, 2014) que institui o Plano Nacional de Educação. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fariam referência à Base Nacional Comum Curricular (BNC), de modo que a Lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio. Apesar dessa justificativa, cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. Se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendo que ganham prevalência e devem ser usadas. As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador. (MACEDO, 2015, p.)

Ao propor avaliação do impacto da ampliação das redes públicas pela aprovação da Emenda Constitucional nº 59, Pinto e Alves (2010) destacam que:

A previsão em lei do ensino obrigatório para uma parcela da população durante um período determinado da infância e juventude tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade, uma vez que as oportunidades educacionais têm sido, com maior ou menor intensidade, tanto nos países subdesenvolvidos quanto nos países desenvolvidos, estratificadas, de acordo com o status econômico e social dos indivíduos e,

em muitos contextos, ainda por gênero, raça e local de moradia (BUCHMANN; HANNUM, 2001; REARDON; ROBINSON, 2008; SOARES; ALVES, 2003). Dessa forma, a educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos. (PINTO, ALVES, 2010, p.211)

Explicam ainda que, com a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a população de quatro a dezessete anos, o Brasil passa a garantir 14 anos de escolaridade formal, sendo um passo importante para a ampliação do direito à educação e que há expectativa de que a ampliação seja acompanhada de garantia da qualidade do ensino. No entanto, esclarecem que "(...) a universalização do ensino na faixa de sete a 14 anos, obrigatória desde 1967, até hoje não foi integralmente cumprida e, nas demais faixas, a meta de matricular toda a população ainda está longe (...)" (PINTO, ALVES, 2010, p.215). A análise feita considera as diferenças entre a taxa de atendimento entre os mais pobres e os mais ricos, fato que é pontuado pelos autores como possibilidade de diminuição da diferença do acesso entre os pobres e ricos, uma vez que segundo eles, a partir da leitura dos dados estatísticos, na camada mais rica, já se considerava-se, na prática, obrigatória desde muito cedo.

1.3 Do Direito Humano à Educação à Educação para Todos

A perspectiva de compreensão da Educação como direito não está localizada apenas no contexto educacional brasileiro. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien em 1990) criou o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovado em março de 1990. Este documento enfatiza que a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro. Como preâmbulo apresentado no site⁹ da UNESCO¹⁰ *Brazil* a justificativa de plano de Ação, aponta que:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: - mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

⁹ http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 29/05/2016.

¹⁰ UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945. Para esta agência especializada das Nações Unidas, não é suficiente construir salas de aula em países desfavorecidos ou publicar descobertas científicas. Educação, Ciências Sociais e Naturais, Cultura e Comunicação são os meios para se conseguir atingir um objetivo bem mais ambicioso: construir paz nas mentes dos homens (UNESCO, 2008).

- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990)

A difusão da ideia que é necessário tornar a educação mais relevante, de melhor qualidade e universalmente disponível, tendo em vistas as graves deficiências enfrentadas no seu desenvolvimento atualmente, ganha força a partir da indicação dessa como direito humano fundamental.

Pontua-se a crença de que, através da educação pode-se conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, favorecendo da mesma forma, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional, o que se efetiva através do reconhecimento tradicional e o patrimônio cultura por sua utilidade e valor próprio, como pela capacidade de definir e promover o desenvolvimento.

Outra perspectiva investe na crença salvacionista do “direito universal à educação” fundamental para promoção da formação científica e tecnológica, o desenvolvimento autônomo e preocupação com as gerações presentes e futuras.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, base dos argumentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi forjada em um mundo...

(...) por um lado, ainda traumatizado pelos horrores da guerra e, por outro, experimentando a afirmação de uma profunda crise nos paradigmas da modernidade, tempo tão confiante na determinação da razão humana sobre os destinos da história individual e/ou coletiva, e a concomitante emergência de novas formas de organização do trabalho impulsionadas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico que se verificou no período. (RAMOS, 2011, p. 37)

McCowan (2011) chama atenção ao dizer que

é importante observar que a existência de um direito à educação como esse em nível internacional é altamente desejável e que as pessoas que dão expressão escrita a esse e outros direitos têm de maneira geral prestado um grande serviço ao criarem uma forma que ao mesmo tempo representa a reivindicação junto ao Estado e a inclusão de conceitos oriundos de culturas diversas. Contudo, há alguns elementos problemáticos nesse cenário e três deles são abordados neste texto: a identificação da educação com a escolaridade, a limitação do direito absoluto à educação ao nível fundamental

e a falta de discussões sobre as formas assumidas pela educação (McCOWAN, 2011, p. 11)

A análise e crítica do autor é que o documento Educação Para Todos, não aborda a educação como um direito fundamental, mas se apoia, segundo ele, na expansão dos sistemas escolares.

Consequentemente, pesquisas em torno da EPT têm focado na complexidade da implementação, no desafio do acesso e permanência das crianças na escola, ao invés de questionamentos de porque nós necessitamos em primeiro lugar da educação e da escola. Considerando que há um consenso de que a educação é crucial, sem a concordância de porque, à primeira vista, o foco na implementação pode parecer como uma excelente estratégia. No entanto, vou argumentar que este não é o caso. É relevante discutir por que valorizamos a educação e se realmente a consideramos como um direito humano. (McCOWAN, 2015, p.26)

Para o autor, o documento Educação Para Todos de 1990 trabalha com metas e não direito, o que significa, segundo ele, projetar para o futuro e não considerar o direito como uma “obrigação moral e política imediata”, ao ocupar-se de acesso e permanência em detrimento do questionamento do porquê necessitamos da educação. McCowan esclarece que

A educação se expressa em formas múltiplas e muitas vezes contraditórias; muito do que é desenvolvido nas escolas em todas as regiões do mundo geralmente é sem sentido e, em alguns casos, extremamente prejudicial aos educandos. Mesmo em ambientes considerados positivos, em que ocorre certo nível de aprendizado, há visões conflitantes sobre o que a educação almeja e como ela é organizada. (McCOWAN, 2015, p. 27)

Nesse diálogo, compartilho da indagação do autor: “a pergunta que nos resta é a relação entre as justificativas para a educação e os seus conteúdos, ou entre o direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos?” (p.27)

Outro aspecto observado nas políticas internacionais é destacado por Ximenes, ao comentar que é perceptível que a aprendizagem, passa assumir papel decisivo nas concepções hegemônicas sobre políticas públicas em escala global, sendo posta como objetivo central dos sistemas de ensino em sentido amplo. (XIMENES, 2014)

Tais instrumentos passam a incorporar preocupações referentes à qualidade mesmo que não possam desconsiderar a não satisfação da agenda há tempos posta, restrita às questões relacionadas ao acesso e à permanência na educação primária, à alfabetização e à não discriminação. Com isso, a acentuada preocupação com a disponibilidade de vagas e, quando muito, com a superação do analfabetismo, passa a ser acompanhada de exigências quando à aprendizagem. (XIMENES, 2014, p. 279)

A noção de qualidade educacional, pontuada por Ximenes (2014), é alterada e ampliada a partir de novos paradigmas de qualidade, de investimento por inovações, mas principalmente, nas necessidades dos indivíduos.

É o contexto em que se propõe a agenda política internacional da educação da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), a identificação do direito à educação com necessidades básicas de aprendizagem, cujo provimento se dá ao longo da vida, de forma diferente para cada pessoa, por vários meios, ainda que se reconheça a precedência da escola básica quanto a tais objetivos. (XIMENES, 2014, 278-279)

E nessa concepção que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos apresenta a educação, articulando-a como necessidade de aprendizagem ao expressar a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990)

Biesta (2017) chama atenção para o crescimento do conceito de aprendizagem em detrimento ao conceito de educação, segundo ele “a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*.” (p.30, grifos do autor), e explica que algo se perdeu nessa mudança.

Na Inglaterra e no País de Gales, a Educação Adicional e a Educação Adulta foram oficialmente renomeadas como Setor de Habilidades e Aprendizagens.

E os governos ao redor do mundo já não pleiteiam educação recorrente ou permanente, mas enfatizam a necessidade de uma aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente. “Aprendizagem” tornou-se também um conceito favorito nos documentos de políticas nacionais e internacionais, como se pode vislumbrar em títulos como *Aprendizagem de Vida Inteira para Todos* (OCDE, 1996), *A Era da Aprendizagem: Uma Renascença para uma Nova Bretanha* (DfEE, 1998) e *Aprender para ter sucesso* (DfEE, 1999). O Reino Unido tem agora até um serviço baseado na internet para todo mundo que deseja aprender, chamado *learnirect®*, montado pela Universidade para a Indústria e destinado a transformar o Reino Unido numa sociedade aprendente. (BIESTA, 2017, p. 32)

Para autor, o discurso da aprendizagem não tem uma matriz pontual, de uma agenda particular, mas configura-se como processo articulatório de diferentes tendências que contribuíram no surgimento da “nova linguagem da aprendizagem”, que são: as novas teorias de aprendizagem; pós-modernismo; explosão silenciosa da aprendizagem adulta; a erosão do Estado do bem-estar social e a ideologia de mercado do neoliberalismo.

As Novas Teorias da Aprendizagem (Biesta, 2017) acabaram por produzir sentidos do que é ensinar, geralmente associada à ideia de que o professor ensina, deslocando para a noção de quem aprende. É o caso das teorias construtivistas e socioculturais que rompem com a perspectiva da absorção passiva de informação, sob o argumento que o aprendente constrói seus conhecimentos.

A crítica ao modelo do pensamento moderno nos processos educacionais é um outro aspecto considerado por Biesta; o pós-modernismo, em respostas a questões da modernidade, coloca em dúvida dos fundamentos sobre o que é educação, possibilitando que se pense na aprendizagem como a alternativa.

O que John Fiel (2000, *apud* Biesta, 2017) chama de “explosão silenciosa da aprendizagem” é compreendida como forma mais individualista no que se refere aos processos educativos formais e não formais, que segundo Biesta se constitui pelo número cada vez maior de adultos que participam de alguma forma de aprendizagem, em grande parte, pelo acesso aos meios digitais e midiáticos de informação.

Outro modo de perceber o surgimento das novas aprendizagens também pode estar relacionado com o desenvolvimento socioeconômico e político dos últimos tempos, através do que Biesta chamou de “erosão do Estado de bem-estar social”. A crise de valores que marca o questionamento da redistribuição de bens e o modo do Estado como provedor das necessidades, entra em choque com as ideias do contribuinte como consumidor dos serviços do Estado. “Esse modo de pensar introduz uma lógica que focaliza quase exclusivamente o usuário ou consumidor do serviço

educacional. Que nome poderia ser mais adequado para esse consumidor do que “o aprendiz?”” (BIESTA, 2107, p. 37)

Biesta nos convida a pensar sobre as implicações desse “novo” discurso no contexto educacional, problematizando os sentidos que carregam, dizendo que:

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e que (3) a própria educação se torna mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz. (BIESTA, 2017, p. 38)

Assim, cabe ao professor portar-se como fiel ao público consumidor das aprendizagens, cumprir os modelos educacionais ofertando a estes o que subjaz suas necessidades. Tais necessidades são previamente definidas, a partir de uma estrutura única, significada pela eficiência e eficácia no processo, priorizando as questões técnicas.

O discurso difundido pelos documentos das políticas, como coloca Biesta, forjam-se, cada vez mais, nessa na ideia de aprendizagem como nova linguagem da educação.

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “**Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015 – *Grifos do autor*)¹¹

¹¹ Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – ODS4.

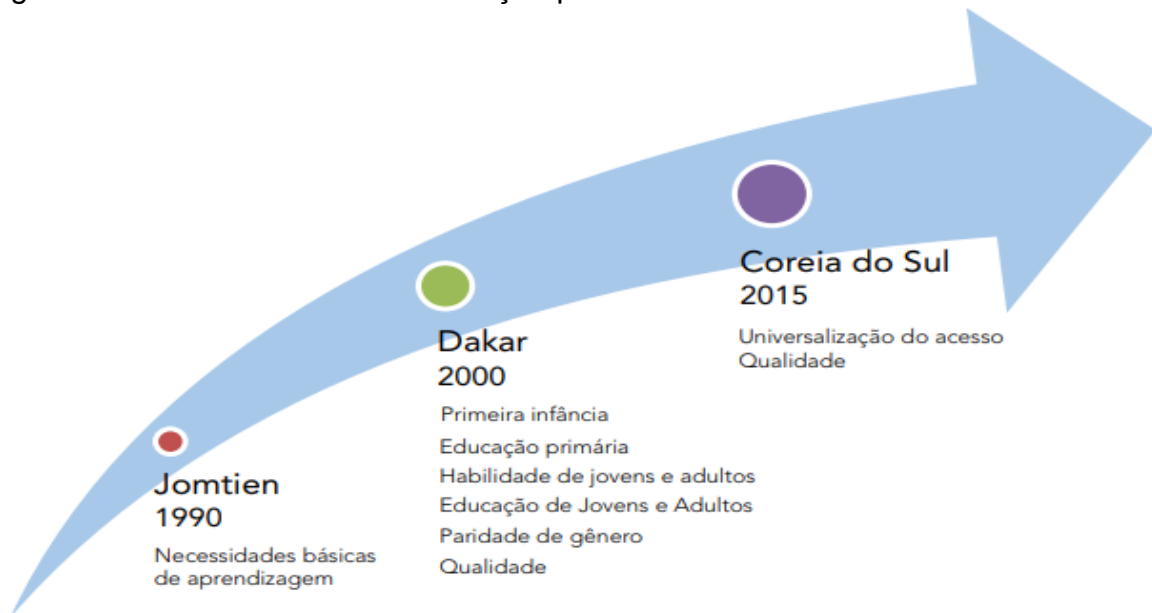
Nesse sentido, diferentes questões propostas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos merecem aprofundamento e discussão ampla: universalização do acesso à educação e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças, nesse caso, destaco a relevância que dizem respeito aos aspectos que restringem a educação à aprendizagem. A reflexão passa pela problematização dos sentidos do que venha ser direito fundamental, restringe-se ao “aprender” e aprender um conjunto de conhecimentos construídos e definidos como patrimônio universal.

No fluxo contingencial de leitura das políticas observa-se que desde 1990, já se discutia as necessidades básicas de aprendizagem, no desdobramento, dentre vários aspectos, ao que se efetiva através dos direitos de aprendizagem. Nesse recorte, em que a aprendizagem toma certo caráter “onipresente” no contexto educacional, marcadamente individualizado, a compreensão da Educação como direitos de todos, precisa ser problematizada.

1.4 Educação para todos e Todos Pela Educação: entre alianças, universalidade e obrigações...

Todos: pronome indefinido, plural e masculino. Geralmente associado ao sinônimo “toda gente”, todas as pessoas”. É indefinido pois não se tem um sujeito definido. A referência ao pronome “todos”, contudo, nas expressões *Educação Para Todos* e *Todos Pela Educação*, tem significação diferentes. A inversão no ordenamento da frase e a mudança das preposições “para” e “pela” carregam sentidos que inserem demandas aos modos de pensar o direito à educação. A inversão de um lado, denota o destinatário do processo educacional, no outro, demanda responsabilização dos agentes envolvidos no processo. Nesse deslocamento, carregam marcas dos interesses que configuram o jogo político.

Figura 2 - Marcos Globais da Educação para Todos



Fonte: RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015 p. 9

A expansão do acesso à educação no final do século XX, quando muitos países chegam próximos da universalização do ensino fundamental e ainda do ensino médio - no caso de alguns outros, a desigualdade também passava a ser foco das preocupações, uma vez que passava a ter seus contornos mais visíveis, pois nesse mesmo período, cerca de 75 milhões de crianças estavam fora da escola.

Metade desse número, refere-se à África Subsaariana e entre as que estão fora da escola, 55% são meninas, enquanto, um número desproporcional compreende crianças com algum tipo de deficiência; crianças de rua ou trabalhadoras e; crianças que vivem em favelas ou áreas rurais distantes. Quando se trata de adultos, eram 750 milhões de pessoas não possuíam alfabetização básica e o acesso à educação de nível médio no mundo é da ordem de apenas 58%. Segundo os dados da Unesco (2008) na África Subsaariana, somente um quarto dos jovens na faixa etária correspondente ao ensino médio estava matriculado.

McCowan (2011) comenta que

A desigualdade das oportunidades educacionais ao redor do mundo e a já compreendida importância da educação para o desenvolvimento geral de uma nação fizeram com que essa questão viesse a ser apreciada em âmbito internacional. A busca pelo acesso universal ganhou destaque com as Conferências Mundiais sobre Educação Para Todos, realizadas em Jomtien (1990) e Dakar (2000), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e programas subsequentes, como a Fast Track Initiative.

A ideia de *Fast Track Initiative* – FTI - se postula como uma iniciativa da parceria global para ajudar países menos desenvolvidos atingirem os objetivos de

desenvolvimento do milênio e o objetivo da “Educação para Todos”, concebido para apoiar e reforçar o diálogo entre governos e seus parceiros de desenvolvimento em nível nacional e global. Por meio do FTI, os países em desenvolvimento comprometem-se a definir e implementar planos educacionais enquanto que os patrocinadores comprometem-se a garantir recursos para esses planos.

Assim como o campo econômico global exerce influência sobre o campo social global e, conseqüentemente, sobre o campo global das Políticas Educacionais (Rawolle & Lingard, 2015), também no campo social brasileiro há repercussão dessas influências. A partir da década de 1990, o campo econômico privado vem influenciando de forma mais sistemática as políticas educacionais brasileiras. A partir de 2006, isso ficou bastante evidenciado pelas ações do movimento Todos pela Educação - TPE, bem como da ação do setor privado na educação pública, por meio de institutos e agências privadas. (PAVEZI, MAINARDES, 2018, p. 166)

Nacionalmente, o compromisso firmado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, carrega os mesmos princípios do Educação para Todos, principalmente, através do “fortalecimento de alianças”. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi instituído por Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, implementado em regime de colaboração dos municípios, Distrito Federal, Estados e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Figura 3 – FTI partner countries

Table 1 FTI partner countries				
<i>Initial FTI countries (end of 2002) (7)</i>	<i>Additional countries as of July 15, 2006 (13)</i>	<i>Countries pending for 2006 (12)</i>	<i>Countries pending for 2007 (12)</i>	<i>Countries with no specific entry date (15)</i>
Burkina Faso Guinea Guyana Honduras Mauritania Nicaragua Niger	Djibouti Ethiopia Gambia, The Ghana Kenya Lesotho Madagascar Moldova Mozambique Tajikistan Timor Leste Vietnam Yemen, Republic of	Albania Benin Bhutan Burundi Cambodia Cameroon Mali Mongolia Rwanda Sao Tome and Principe Senegal Sierra Leone	Angola Bangladesh Chad Congo, Republic of Georgia Guinea-Bissau Haiti Kiribati Kyrgyz Republic Solomon Islands Vanuatu Zambia	Bolivia Central African Republic Democratic Republic of Congo Eritrea India Indonesia Lao PDR Liberia Malawi Nigeria Pakistan Sri Lanka Togo Uganda United Republic of Tanzania

Source: FTI Progress Report (World Bank, 2006)

Fonte: Bermingham, Desmond. The Education for All – Fast Track Initiative, in Commonwealth Education Partnerships, 2007. p. 133.

Sob o argumento da falta de qualidade e da necessidade de enfrentamento das dificuldades educacionais brasileiras, articulado com os basilares das políticas internacionais da EPT,

[...]atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte dos empresários brasileiros, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que, a partir da mudança na relação entre sociedade e Estado, atenderia ao mesmo tempo a demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade. Nesse processo, o TPE destaca-se pela sua atuação junto aos governos, incidindo nas políticas educacionais nacionalmente. (MARTINS, 2015, p. 04)

Segundo Martins (2015) “O Todos Pela Educação surge em um contexto no qual a situação econômica brasileira faz com que o país procure incluir novas prioridades em sua agenda”, (2015, p. 2). Sendo o Brasil um país emergente, com potencial de crescimento econômico e necessidade de geração de emprego, criam-se necessidades que precisam ser atendidas.

Constatada a desarticulação entre as propostas dos governos, investidores privados, organismos internacionais e outros setores da sociedade, significava a abertura de um campo de atuação, o TPE inicia seu trabalho. Lançado em 2006, o TPE denomina-se como uma aliança nacional apartidária entre iniciativa privada, organizações sociais, e governos. (MARTINS, 2015, p. 03)

Instituído como política nacional em 2017, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. (BRASIL, 2007)

Articula a ideia da necessária adesão voluntária, prevista na Lei, agregando parceria e responsabilização por parte dos signatários:

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades

confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

Segundo Pavezi e Mainardes (2018)

O movimento TPE tem exercido forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras bem como de seu financiamento. Seu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi assumido como responsabilidade da União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e sociedade por meio do Decreto n.º 6.094/2007 (Brasil, 2007). Essa situação evidencia certa supremacia do campo econômico privado que se desdobra em outros atos do Estado. (PAVEZI, MAINARDES, 2018, p. 166)

Dessa forma, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado em 2007 figura como um dos orientadores das políticas nacionais, marcando vínculos das relações público-privado de forma contundente. Na plataforma do Grupo de Institutos Fundações e Empresas - GIFE¹², consta

O Todos Pela Educação não é um projeto específico de uma organização. Nem uma campanha de comunicação para chamar a atenção sobre o problema educacional do país. É sim o compromisso de um grupo de lideranças da sociedade civil, em inédita sintonia com MEC, Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) reunidos e mobilizados em torno da crença de que a educação brasileira só vai melhorar quando o brasileiro passar a ser tão exigente em relação a ela quanto é, por exemplo, em relação ao futebol. A maioria dos pais se satisfaz com uma vaga na escola. E com a possibilidade de ter o filho na escola, recebendo uniforme e merenda. Poucos sabem avaliar a qualidade do ensino oferecido aos filhos. Menos ainda exigem das escolas e autoridades educacionais uma oferta de qualidade. Além disso, a educação de qualidade é a melhor estratégia para diminuir desigualdades e construir o desenvolvimento econômico e social do País. Estudo recente da FGV revela, por exemplo, que a diferença no número de anos de escolaridade explica 35% das desigualdades sociais brasileiras. (GIFE, 2006, Disponível em http://site.gife.org.br/artigos_reportagens_conteudo12280.asp Acesso em 28/08/2018)

Em Todos Pela Educação (TPE), o compromisso firmado em defesa da qualidade na educação, mobiliza diferentes interesses através do discurso que apresenta como objetivo fundamental alterar a forma de definição e implementação de política educacional. Marca-se nesse jogo, a ampliação das relações entre os empresários e o Estado, no processo de produção das mesmas. (Martins, 2015). “Isso porque, para o TPE, o cerne da crise educacional encontra-se na suposta ineficiência história do Estado em relação às questões sociais.” (MARTINS, 2015, p. 3)

¹² O GIFE é a associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas. Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado.

A construção de um grande projeto de Nação para a educação nacional, reúne diferentes setores através da aliança intersetorial, tendo como missão, prioridade e horizonte efetivar o direito à educação pública de qualidade.

Figura 4 - Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos

Monitorar
e avaliar o progresso em direção aos objetivos da Educação para Todos (EPT), estabelecidos em 2000, é essencial para formar a agenda mundial de educação pós-2015. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos é um relatório anual, oficial e analítico que monitora o progresso em direção aos seis objetivos de EPT e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) relativos à educação. Com base nos últimos dados e evidências disponíveis, o relatório avalia em que medida os países e a comunidade internacional estão cumprindo seus respectivos compromissos, bem como propõe políticas e estratégias para acelerar esse progresso.

Reconstrução de escolas após o terremoto de 2010 no Haiti. © UNESCO/E. Abramson

o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos
acompanha o progresso, identifica reformas políticas efetivas e melhores práticas em todas as áreas relativas à EPT, chama atenção para os desafios emergentes e busca promover a cooperação internacional em prol da educação. A publicação é direcionada a tomadores de decisões nos âmbitos nacional e internacional e, de forma mais ampla, a todos aqueles envolvidos na promoção do direito à educação de qualidade – professores, grupos da sociedade civil, ONGs, pesquisadores e a comunidade internacional.

Ao olhar para o futuro, a Proposta Conjunta do Comitê de Direcionamento da EPT (*Joint Proposal of the EFA Steering Committee*) sobre a educação pós-2015 reconhece que o monitoramento periódico e independente para acompanhar o progresso em âmbito mundial é fundamental, e que mecanismos como o Relatório de Monitoramento Global de EPT devem ser mantidos.

Além do seu papel de monitoramento, a UNESCO também é reconhecida por sua função de observatório mundial e grupo de reflexão (*think tank*) para revisão da educação no contexto de transformação social. Um dos melhores produtos da UNESCO e que reflete essa função de ter visto é a publicação de 1996: “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecida como “Relatório Delors”. A iniciativa atual *Rethinking Education in a Changing World* (Repensar a Educação em um Mundo em Transformação) foi pensada com base nesse patrimônio de estudos prospectivos para inspirar o diálogo sobre a política educacional em um contexto de transformação mundial.

Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230950_por Acesso em 11/1/2019.

O Todos Pela Educação, também chamado de Todos, foi fundado no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local em que foi proclamada. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. (UNESCO, Todos pela Educação)13

Com o propósito de “melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica”14,

Este importante documento da nossa história foi elaborado em conjunto com gestores educacionais da União, estados e municípios, estabelecendo metas para a Educação brasileira. Porque um país mais justo, saudável, sustentável e feliz para todos, ou mesmo independente, não é possível sem Educação de qualidade. (Todos pela Educação)

¹³ Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67 Acesso em 26 de Agosto de 2018.

¹⁴ Idem.

Segundo consta na página da Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - Rede Gife¹⁵, a meta é que até 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação básica de qualidade.

Observar a articulação do EPT e TPE significa pensar os processos de produção de sentidos nas políticas educacionais no contexto atual. Embora a relação público-privado não se inaugure através do TPE, não há possibilidade de desconsiderar as implicações desse arranjo no processo de produção das políticas educacionais, no caso dessa pesquisa, destacando o PNAIC e BNCC, considerando, os modos como a luta pelo direito à educação é elemento que articula diferentes interesses.

Foi através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no qual o Governo Federal, os Estados e os municípios reafirmaram e ampliaram o compromisso previsto no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante aos incisos I e II do art. 2º - “I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL. 2007)

É possível considerar nesse contexto de produção, discursos que tecem pressão na construção dos ideais difundidos, pautados na justificativa que se postula pelo fracasso educacional brasileiro, apontados pelos índices da Prova Brasil e PISA.

No Todos Pela Educação, prevalece a crença de que ou o Brasil transforma a educação na sua mais importante política pública, assegurando as condições de acesso, permanência, conclusão e sucesso dos alunos, ou comprometerá irremediavelmente o futuro das novas gerações e o seu próprio desenvolvimento social e econômico.¹⁶(Rede GIFE)

Os encontros que reuniram lideranças empresariais, educadores, economistas, comunicadores e gestores públicos, para discutir propostas para a construção do projeto nacional de educação para a melhorar a educação nacional se iniciaram em setembro de 2005. Segundo consta no site da Gife, desde o início, os encontros contaram com a participação de Fernando Haddad (ministro da Educação à época), presidentes da Undime e do Consed (caracterizado, inclusive, como “rara situação de

¹⁵ A Rede GIFE surgiu em 1995 e reúne hoje 130 associados. É marcada pela diversidade de seus investidores que, somados, investem por volta de R\$ 2,4 bilhões por ano na área social, operando projetos próprios ou viabilizando os de terceiros. Disponível em: http://site.gife.org.br/artigos_reportagens_conteudo12280.asp Acesso em 26 de agosto de 2018.

¹⁶ Idem.

conjunção de propósitos, acima de interesses classistas, corporativistas ou político-partidários”), além de outras entidades foram se agregando à mobilização.

Aos poucos, mais pessoas foram se juntando ao grupo inicial de mobilização formado por Milu Villela (MAM, Instituto Itaú Cultural e Faça Parte), Luiz Norberto Pascoal (Fundação Educar - D'Pascoal), Ana Maria Diniz (Instituto Pão de Açúcar), Denise Aguiar (Fundação Bradesco), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna), Antonio Jacinto Matias (Fundação Itaú-Social), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho) e José Paulo Soares Martins (Instituto Gerdau). Empresários como Jorge Gerdau (Grupo Gerdau) e Daniel Feffer (Suzano) e executivos como Fábio Barbosa (ABN-Real) integraram-se também ao grupo, que já conta, entre os seus adeptos, com cerca de 180 educadores, importantes líderes de organizações de terceiro setor, como Instituto Ethos e GIFE, associações classistas como a Aberje, representantes de Unicef e Unesco, secretários de Educação de estados e municípios, jornalistas, pesquisadores e especialistas. (Rede GIFE)

Segundo Martins (2015) desde o Séc. XIX se percebe a participação de empresários na educação brasileira.

Historicamente, a trajetória da atuação empresarial nas políticas públicas para educação teve distintas fases e, em alguns períodos, pode-se observar a realização de grandes empreendimentos destacando a importância da educação como base para a industrialização brasileira. Por sua vez, os governos brasileiros, historicamente, adotaram certas posições comuns com o empresariado em relação à educação e ao desenvolvimento (CUNHA, 1977). Soma-se a isso a questão de que, as reformas que se iniciam na década de 1990, ocorridas sob a lógica da “modernização”, reforçam a subordinação da educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional. (MARTINS, 2015, p. 2)

Segundo a pesquisadora, o princípio de qualidade defendido pelo movimento TPE é alinhado aos preceitos empresariais, uma vez que o “sua ação é justificada pelo pressuposto da corresponsabilidade pela educação, e assim, busca envolver a sociedade nas reformas pretendidas, compartilhando a responsabilidade pela educação” (p.4)

Cabe pensar então, na provocação feita por Martins (2015) ao dizer que

a forma como o TPE foi estruturado – a partir de uma aliança entre iniciativa privada, terceiro setor e governos – contribui para a ocultação dos conflitos entre classes e frações de classe, tornando mais complexa a compreensão da realidade, sobretudo no que se refere aos tênues limites entre o público e o privado – de modo a tornar também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. As propostas desse grupo contribuem para sustentar a possibilidade de aliar práticas de mercado à justiça social, integrando e promovendo pactos por supostos interesses em comum entre as classes sociais. (MARTINS, 2015, p. 9)

O destaque que as entidades ligadas ao TPE conquistaram na produção da BNCC é considerado nas análises dos documentos das políticas que esta pesquisa se propõe a realizar, compreendendo que não será possível fazê-lo desconectada do

contexto de produção desses sentidos ao mesmo tempo que não significa considerá-los como único determinante nesse processo.

Nesse fluxo, os modos como se forjam os sentidos de direito à educação justificam as ações do movimento TPE, sustentados a partir do apelo simbólico expressos através do “todos” pela educação; da data escolhida para divulgar e marcar sentido e o discurso do direito à educação de qualidade, como resposta ao problema do fracasso escolar, produzido, em parte, pelos dados das avaliações externas, defendidas e requeridas como sistema de resposta às metas propostas, mobilizando o sentido do nacional articulado pelos significantes qualidade, justiça social e direito à educação.

1.5 O direito e educação: garantia ou aposta?

A ideia da lei como registro de garantia de direitos é, geralmente, aceita e, embora a própria relação direito e lei mereçam maior atenção, quero me ater, nesse momento, aos aspectos que dizem respeito ao direito à educação e as tentativas de que seja garantido esse direito. A problematização proposta aqui então, perpassa pela indagação a respeito da garantia de educação como direito. Se a educação é um direito humano, que sentidos de educação estão em questão?

Quando se fala em direito à educação, o mais recorrente é associá-lo ao acesso à escola. Assim, num primeiro momento, parece que este direito se restringe à obrigatoriedade de cumprir certa quantidade de anos numa instituição de educação formal. É bastante comum reduzi-lo às referências jurídicas. Parece que o direito à educação fica restrito tanto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em especial a seu artigo 26, quanto a leis nacionais específicas, como é o caso no Brasil da LDBEN e dos artigos 205 ao 214 da Constituição Federal de 1988, que tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal. Nesse sentido, há um relativo consenso no marco jurídico de muitos países, principalmente daqueles que compõem a ONU, de que a educação é “um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família”. (ANDRADE, 2013, p. 22)

No fluxo de produção das políticas nacionais, frente aos acordos e compromissos de uma agenda internacional, em que o propósito é garantir o direito à educação, muitas questões se complexificam. Parece senso comum a afirmativa de que a educação é um direito e que é preciso apostar e garantir que todos tenham acesso a esse direito.

Como aposta a educação está associada ao futuro da humanidade, ao seu progresso e é preciso garantir o progresso dessa humanidade. Então, qual o sentido

de refazer a pergunta na atualidade. Quero dizer que o questionamento tecido aqui não é apenas retórica, ainda que a resposta, não seja necessariamente, o objetivo principal. A intensão é criar possibilidades de revisão da pauta das discussões educacionais, incluindo questões na arena política e nesse sentido, repensar os múltiplos sentidos sobre o que se entende por educação e como são disputados.

A posição assumida neste texto encontra (e propõe-na) na abordagem discursiva uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o e intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos. (BURITY,2010, p. 09)

Encontro nas abordagens discursivas, possibilidades de engajamento em uma luta por significação, em que ao mesmo tempo os acontecimentos “tem de ser lidos de *outro modo*, transformados nos atos de governos e no discurso da autoridade em *outro lugar*, em *outro tempo*. (Bhabha, 1998, p. 141 – Grifos do autor)

A ideia de um processo educativo que se constitua um balizador civilizatório da sociedade atual se traduz na ideia de um sentido dado ao que venha ser educação, muitas vezes através da alusão desse processo como única possibilidade de transformação social, o que se articula a propagação da ideia hegemônica de educação.

Brandão (2013) procura responder “o que é educação” em seus estudos, apresentando diferentes conceitos, com os quais critica e negocia sentidos procurando responder a sua questão. O autor afirma que “ninguém escapa da educação” (p.07) Para ele,

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2013, p.7-8)

Para Durkheim,

A educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não s encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio espacial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM *apud* BRANDÃO, 2013, p.75)

Nos estudos de Brandão elenco alguns elementos que me ajudam a alargar o entendimento na construção das ideias que pretendo aprofundar mais adiante, olhando para as marcas, não como determinantes, mas aos sentidos que circulam no processo de significação do que é educação. Importa, considerar marcas que auxiliem na desconstrução dos sentidos hegemonicamente construídos e pistas nesse processo.

A sociedade concreta, a educação perfeita ou o indivíduo ideal, circulantes nesses discursos trazem à tona a ideia de uma educação universal e uniformizadora, como desdobramento, a educação é justificada como processo de escolarização voltado para formar a pessoa para as necessidades de uma determinada sociedade a fim de que se produza respostas em certos padrões esperados. Caracteriza-se nessa acepção sentidos hegemônicos que tecem força nos sentidos de educação que circulam. É difícil defender, inclusive, modos de educação não formal, por exemplo, tal o vínculo do direito à educação à escolarização. Uma justificativa agregada a esse discurso é que a educação não é uma propriedade individual, mas da comunidade, e acaba que versões e críticas expressas a esse pensamento, de modo geral, não aterrissam longe desses sentidos. Então, poderíamos inclusive pensar, que o processo de escolarização, possa ser deixado como um “direito” para ser entendido como um dever e como dever, cabe ser impetrado sob a força da lei. Para Brandão (2008)

Associar “educação” a “mudança” não é novidade. Tem sido um costume desde pelos menos as primeiras décadas do século XX. Mas só um pouco mais tarde, quando políticos e cientistas começaram a chamar a “mudança” de “desenvolvimento” (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades etc.), é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também. Esse foi momento de uma transição importante. (BRANDÃO, 2008, p.85)

Brandão pontua que até então a ideia vinculada à educação estava marcada pela conservação e preservação das tradições, valores e costumes de uma civilização. A invenção do desenvolvimento eleva a educação ao patamar de investimento e, segundo o autor, as pessoas são vistas como agentes de mudança, promotoras do desenvolvimento e para tanto, a educação precisa ser pensada e programada, prevista e garantida.

A relação temporal em que a educação é projeto de futuro não se configura isolada da ideia da educação como conservação do passado, estas constituem-se em movimento duplo.

Seja qual for o momento histórico, sociedade ou cultura, observa-se que a educação, em geral, vem sendo uma prática utilizada, por um lado, para garantir a conservação do passado e, por outro, uma forma de fabricação do futuro. A ideia de conservação do passado é dada pela transmissão da comunicação, de um conjunto de informações passado de geração em geração. Essa ideia de transmissão não é dada somente no âmbito institucional (ensino formal), mas em tudo aquilo que representa a formação do indivíduo, entendido como indivíduo e como ser social. A fabricação do futuro, por outro lado, surge como consequência de um ideal iluminista e positivista de progresso, fundamentada e garantida na eficácia científica para a resolução de qualquer problema. (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2010, p.39-40)

A educação encontra-se então, nesse interstício passado-presente-futuro, idealizado pela ilusão de linearidade temporal, criada pela suposta aposta em um futuro perfeito, antecipada por uma memória contada/inventada de uma missão impossível.

A relação aposta e garantia cria um paradoxo no que tange os sentidos da Educação. Por “garantia” Aulete (2012) define como “comprovação de verdade ou efetividade de uma informação, uma decisão etc, (...) compromisso, pelo qual, durante um prazo determinado alguém se responsabiliza pelo bom funcionamento do produto (...) Período de vigência desse compromisso (...)” (p. 435), a aposta, por sua vez, é definida como “acordo entre pessoas de opinião diferentes quando ao resultado possível de processo, situação, jogo etc., em que fica acertado que o perdedor pagará algo ao vencedor (...)” (p.61) Na aposta, não há previsibilidade do resultado, não há como dizer *a priori* e dessa forma, não há como garantir o atendimento ao compromisso firmado.

A aposta nesse futuro incerto, pauta-se na missão impossível da educação. Lopes e Borges (2015) discutem, baseadas nos estudos de Freud, a formação docente como um projeto impossível. As autoras apontam que a subjetividade inerente ao fazer docente e suas vicissitudes colocam em questão a ideia de sujeitos conscientes, racionais e autônomos em relação à tarefa de educar.

No registro teórico pós-fundacional, esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos para garantir sua formação, essas identidades nos escapam. O trabalhador, o profissional em qualquer área, o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, o ser humano educado são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas por múltiplos processos de subjetivação (STAvRAKAKIS, 2007). São assim desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social ou garantir um determinado projeto de sociedade, uma vez que a

própria noção de emancipação, como uma possibilidade total e duradoura, é desconstruída (LACLAU, 2011). (LOPES, BORGES, 2015, p.496)

A impossibilidade da tarefa de educar diz respeito das próprias contradições encontradas na prática educativa. “A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades.” (Lopes e Borges, 2015, p.498) O impossível, não significa irrealizável, mas difícil quando se pensa em alcançar a integralidade ou plenitude do ato de educar.

A impossibilidade de educação, pontuada pela missão impossível do ofício de educar por Freud, tomada como investimento social, como descrita por Brandão, se constitui assim na perspectiva da ambivalência, uma vez que é ao mesmo tempo lugar de poder e de submissão. Não há assim, como prever ou garantir sua intencionalidade, controlar seus efeitos e definir de uma vez por todas, sua função social.

Nesse sentido, cabe perguntar:

Ao se pensar que o acontecimento guarda alguma singularidade do não programável, portanto, incalculável e imprevisível, é possível conciliar e manter o ideal outorgado à educação, dentro dos parâmetros concebidos pelas teorias e programas pedagógicos e as instituições de ensino, com métodos eficazes de legitimidade universal? (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2010, p.41)

Se é tarefa impossível e imprevisível, ao que cabe a Educação? Tais ponderações são feitas para implosão da instituição educação ou abandono a qualquer sorte ao que temos no contexto das políticas públicas educacionais? É por entender que se constituem em território da impossibilidade e da imprevisibilidade, entretanto, que demanda de nós o compromisso com a educação. Tal compromisso, no entanto, não se pauta na manutenção de uma memória de passado ou em um investimento de um futuro perfeito, também não significa que o agora é despreendido de qualquer vínculo com sua história de passado ou de futuro. Então, como pensar a educação fugindo do modo como têm sido naturalizados os sentidos que a ela significam?

Em primeiro lugar, destaco que o olhar à educação pelos quais desenvolvo este pensamento, cuja compreensão não é tomada a partir de conceito fixo, enclausurado em si mesmo, ou mesmo determinado pelo contexto social, a concebe como produção cultural, em que

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa parte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p.27)

Pensar o que Brandão vem pontuando em seus estudos talvez também possa ser considerado pelos modos como tais “educações” e os modos de concebê-las, se fundem e criam fendas no processo de construção do vem sendo fabricado como uma ideia de educação universalizada. Entre nomear de educação (no singular, na tentativa de universalização) ou educações (no plural, como possibilidade diversificada) observo no diálogo com Lopes e Borges (2015) que

Perspectivas que se baseiam na ideia de mudar o mundo são recorrentes na civilização ocidental e, em geral, envolvem julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros. Essa ambição envolve também construir grupos sociais identificáveis que buscam esses consensos/atos deliberativos. O campo discursivo educacional tem repercutido isso por intermédio das políticas curriculares e dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo. Tornou-se lugar-comum afirmar que o deslocamento da questão educativa para uma política da possibilidade de que todos aprendam abre caminhos promissores na conquista da sociedade mais justa almejada. (LOPES, BORGES, 2015, p.486)

E, como justificativa para almejarmos esta “sociedade mais justa”, é que se articulam sentidos de direito à educação.

Outra possibilidade de pensar, não desvinculada totalmente desta primeira justificativa, se coloca a partir dos sentidos do direito à educação como direito humano. Entre o que é investimento na sociedade mais justa e o direito à educação, há um espaço intervalar pelo qual busquei entendimento, considerando que “a educação se expressa em formas múltiplas e muitas vezes contraditórias; muito do que é desenvolvido nas escolas em todas as regiões do mundo geralmente é sem sentido e, em alguns casos, extremamente prejudicial aos educandos” (MCCOWAN, 2015, p.27).

Ao problematizar as razões sobre a necessidade de “justificar o direito de formar-se como humano” Andrade (2013) expõe que a concepção de educação se articula entre a tensão “socialização e a humanização” e entre “as expressões jurídica e axiológica do direito à educação”, argumentando sobre as “forças e as fragilidades do processo educacional como uma tensão na qual deve-se entender as

potencialidades sobre a educação como direito humano” (ANDRADE, 2013, p.21).
Para ele,

Ao ensaiar uma definição sobre o que seria a educação, Brandão (1991, p. 8) defende que dela “ninguém escapa”. Tal afirmação pode dar a entender que a educação é uma realidade que nos é imposta, como se fosse algo que temos que tragar obrigatoriamente. De certa forma, tal percepção está correta. Mas, podemos amenizá-la se entendermos o que significa este caráter obrigatório dos processos educativos na vida humana. (ANDRADE, 2013, p. 22)

A leitura de Andrade sobre a discussão de Brandão sobre as impossibilidades de “fugir do processo educativo”, em que

A educação como algo obrigatório refere-se a uma necessidade primordial dos humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram. Obrigatoriedade e necessidade querem afirmar algo que não é do campo do contingencial, da eventualidade ou da possibilidade. Assim, a educação é algo que tem que se dar, que deve acontecer, com a qual estamos obrigados e dela necessitamos para sermos humanos. E só neste sentido preciso de obrigação como necessidade é que a afirmação do antropólogo Carlos Brandão pode ser entendida. (ANDRADE, 2013, p. 22)

A perspectiva de que o ser humano é um tipo de animal que necessita adaptar-se ou ainda, inserir-se no mundo de forma crítica, pensando e atuando sobre ele, se instaura no entendimento de que somos seres “inacabados”. Nesse sentido, Andrade considera, assumindo os riscos dessa ponderação, que “educação é um sinônimo muito específico de socialização como adaptação ao mundo, tal como defendem Durkheim (2011) e, de certa maneira, Arendt (1997), mas que também é um processo de humanização, tal como defendem Brandão (1991) e Freire (1987).” (p. 24) A educação nesse entendimento, justifica-se como processo de socialização em resposta ao fato de sermos inacabados. E assim, “tornamo-nos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e nesta convivência nos educamos.” (p. 24)

Desde esta perspectiva, é impossível não reconhecer, tal como Brandão (1991), que não podemos “escapar da educação”. Tampouco ela pode nos escapar, pois se isso acontece o mais provável é que não nos tornemos humanos e que não a humanizemos cada vez mais como um processo por nós inventado e para nós necessário. Daí que a perspectiva aqui assumida, inicialmente, é da força imperiosa que a educação exerce em nosso processo de humanização. O ser humano, enquanto “um ser inconcluso”, tal como indica Freire (1987, p. 42), está chamado a “ser mais”. Neste sentido, a educação é um imperativo da vida humana, ou seja, ela é um fenômeno que se impõe se – e somente se – quisermos ter uma vida verdadeiramente humana, que é, em suma, uma resposta ao chamado a sermos mais humanos. (ANDRADE, 2013, p. 23)

O entendimento de que a educação é um direito “perfeito”, uma vez que “demanda uma obrigação de resposta ao direito reclamado por um indivíduo ou por

um coletivo” agrega nesse pensar, a relação direta e efetiva a outro indivíduo, coletivo e/ou instituição. Cria aí um sentido de que pode ser “reclamado”, cobrado pelo requerente a “garantia” do compromisso firmado.

Ocorre que, esta definição, insere no jogo político, demandas, que agregam diferentes necessidades e reivindicações, a principal delas é por dignidade humana. O objetivo proposto por Andrade (2014) na reflexão sobre a educação foi “indicar que os direitos humanos se transformaram em um padrão de conduta que condensa os mais elevados valores morais de nosso tempo, sendo assim um dispositivo privilegiado para a legitimação da dignidade humana.” Nesse sentido, mais de definir o que se entende por educação, é importante compreender os sentidos que se colocam nesse fluxo. Ao defender a Educação como direito humano, concordo com Andrade ao definir que:

A dignidade humana é minimamente respeitada na medida em que se consegue assegurar para todos e todas os direitos básicos, como alguns dos direitos proclamados na Declaração de 1948. Entre eles, o direito à educação. Nesta perspectiva, comprometer-se com a promoção do direito à educação significa muito mais do que as legítimas lutas por mais vagas nas escolas, pleno desenvolvimento da infraestrutura do sistema escolar, melhores salários e mais reconhecimento para os professores ou a difusa luta por melhor qualidade em educação. (ANDRADE, 2014, p. 23)

Entendo que, nesse pensar, que não é a definição de uma lei ou qualquer código legal que define a educação como direito humano, que a faça valer, mas é um direito humano porque nos dá a possibilidade de seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável. (Andrade, 2013) Nesse sentido, o compromisso se dá, pelo entendimento do valor humano, sem distinção ou condição. E se não escapamos da educação, pois estamos em processo constante de formação, produzindo sentidos e sendo produzidos por eles, ou ainda, se esta, é missão impossível, é necessário assumir, diante das nossas (im)possibilidades humanas, a razão da necessária luta pela significação de educação. O compromisso então, deixa de ser por um modelo que institua definitivamente o que venha ser educação, pelo direito de significá-la. Assumindo inclusive, o paradoxo como uma (im)possibilidade que inscreve duplamente entre a aposta e a garantia. Aposta, pois não há como definir previamente um resultado e garantia, pois não há como abrir mão da necessidade de que constituam parâmetros de defesa da educação como direito humano.

2 MAIS UMA VEZ, ALICE: PELOS LABIRINTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Ela dobrou uma esquina e viu-se de repente em um salão comprido e baixo, iluminado por uma fileira de lâmpadas que pendiam do teto. O Coelho Branco não estava em lugar algum. Havia portas por toda a volta do salão, mas estavam trancadas, e Alice veio tristemente até o meio, perguntando-se como haveria de sair dali.

Carroll, 2002, p.11

Não é incomum analogias envolvendo a história de Alice no País das Maravilhas na perspectiva de suas possíveis relações com a infância, psicanálise, filosofia, educação, dentre outras possibilidades. Sua leitura, ainda hoje, nos abre trilhas e nos leva a labirintos de questionamentos sobre a racionalidade, os sonhos, a infância e delírios de uma menina que chega à adolescência. A leitura que faço do texto de Carroll não me fixa na determinação do que foi vivido pela personagem; as possibilidades de significar ultrapassam, no meu entendimento, esta resposta. Hoje, os diferentes argumentos defendidos acerca da obra, tem o seu valor justamente na indefinição de uma única possibilidade de ler Alice.

Sobre a história de Carroll, Lacan (2004)¹⁷ comenta que nem texto, nem enredo recorrem a nenhuma ressonância de significações consideradas profundas, não há, diz ele, nem gênese, nem tragédia e nem destino. E, ao propor pensarmos sobre o que então mantém o interesse pela obra por tanto tempo, considera que o segredo mora na mais pura condição do ser: o simbólico, o imaginário e o real.

Nesse sentido, não há um centro ou origem, mas uma certa composição que agrega inclusive o que escapa, impossível de ser representada em sua totalidade. Por assim pensar, seria produtora compreender o entendimento lacaniano acerca do sujeito, pois este é um nó que borra o modo de compreensão do mundo, na tentativa de explicar os processos de subjetivação na produção desta pesquisa.

¹⁷ Texto pronunciado por Lacan em 31 de dezembro [1966] na France Culture: “Comentários de um psicanalista”, Transcrição de Marlène Basilos a partir da fita sonora. Texto estabelecido por J.-A. Miller.

Pensando por este caminho, o real é impensável, uma vez que no jogo de imagens e reflexos que se assenta nos registros do imaginário, das coisas que são construídas, borradas pelo Outro - diante da necessidade do Eu se fazer entender - expressando-se simbolicamente, de forma reducionista o que deixa de fora a possibilidade de ser, uma vez que esta é condição de possibilidade da existência do Eu, em relação agonística, sujeito à alienação e engodos, como forma de conhecimento através do desconhecimento. O registro simbólico caracteriza-se como dimensão do “dizer” e do “mal-entendido” no discurso marcado por um Outro que me antecede, da palavra que não é inteiramente minha, não havendo assim, significação em si; se constitui nas relações, atravessada pela dimensão discursiva de sua produção, mas também na impossibilidade de dizer do real, pois é um querer dizer que nunca será capaz de tudo dizer.

Nesse fluxo da linguagem, dizer da pesquisa será sempre um querer dizer e um querer entender que não cessa. É importante, contudo, considerar que o que se mostra, por vezes de forma excessivamente exagerada, e carrega em si, o que não nos parece óbvio e o que escapa.

A linguagem - definidora da própria humanidade - nos toca, pois somos falados, antes mesmo de falarmos de nós mesmos. Através do choque entre o imaginário e o simbólico, o real como experiência densa que não pode ser nomeado, se constitui como impensável e impossível. Para Lacan, o real é sem lei, não tem ordem.

O jogo de combinações proposto através das imagens – conforme propõe Lacan - do texto da Carroll, produzem efeitos de vertigens, essas combinações dão acesso ao entendimento do real, segundo ele, a do impossível tornado familiar. Por assim dizer, não há pretensão de uma definição que seja retrato fiel de uma suposta realidade. Haverá sempre possibilidades infinitas de leituras, modos outros de compreender e defender pontos de vista.

Conheci o livro da Alice no País das Maravilhas já adulta, durante a graduação do curso de Pedagogia. A memória dessa leitura estava marcada pelas leituras que fiz desta obra nessa época, uma lembrança que ligava a obra da Alice ao sonho e às distorções do tempo provocadas pelo estado de sono. O tempo cronológico cobrando respostas impossíveis de serem mensuradas pelo tempo psicológico, questão que retomarei mais à frente. Ao me reaproximar da obra, com a intenção de ampliar suas possibilidades de leitura, começo a tecer outros entendimentos.

Pensar os processos teóricos-metodológicos sob as lentes de Alice me abriu possibilidade de seguir pelo labirinto, conduzida pelo coelho atrasado e pressionado pelo tempo... Permitiu-me ousar na tessitura de uma construção na qual, mais que seguir métodos e desvendar o “real”, se produziu na compreensão do valor do processo de pesquisa e, nesse trajeto, que nem é uma estrada segura, nem de um fluxo apenas, pude construir a pesquisa, como fez Alice, que em um momento estava em estado de sono e em outro “(...) *lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.*” (p.14), pois não se trata de uma saída para fora do mundo, em direção a um lugar que nem é um *não-lugar* nem mesmo *outro* mundo, nem uma utopia, nem um álbi. (Derrida, 2004, p.9 -Grifos do autor)

A analogia que busquei em Alice se fez, talvez, pela dificuldade de construção dessa escrita que ao meu ver, colocou diante de mim a necessidade de tomada de decisões que envolvem romper com o modo como aprendi a conhecer o mundo que nos cerca, ao mesmo tempo, que tais decisões implicam em lidar com os limites da razão, logo, se fazem em condições de indecidibilidade. Nesse processo, entre o familiar e o estranho, a partir do referencial teórico pós-estrutural na leitura de Derrida, apresento modos de pensar uma escrita que, ao se comprometer teoricamente, se expõe metodologicamente à modos outros de pesquisa, fato que não significa deixar à deriva o rigor teórico-metodológico.

Mesmo a escrita de Alice no País das Maravilhas carrega rastros que denunciam os modos de entendimento do matemático Mr. Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll) que a escreveu. Marret (2004) explica que “devem-se antes ao procedimento científico que plasma a escrita de Alice, em que se desdobram, ao mesmo tempo, intuições referentes ao impossível lógico e o tempo do inconsciente excluído pelo discurso da ciência” (p.13).

Destaco que observo elo teórico-metodológico, não por entender que a pesquisa se confirma e se valida por este modo de fazer, mas pelo entendimento que as leituras que propus fazer na construção discursiva da pesquisa estão intimamente ligadas aos modos como desenvolvo os argumentos, as análises, as considerações de pesquisa.

A escritura desta tese, assim, não se produz marcada pela exterioridade do ser, subordinando a escrita do significado ideal que persegue ou como representação do significado pela fala, mas extrapolando a própria ideia de signo como originário, se

inscreve de alguma forma, fugindo de um lógica binária de oposições, mas através de um jogo de inscrições.

É inaugural, pois escrever é saber que aquilo que está produzindo na letra não tem outra residência, não nos espera como prescrição bíblica ou divina, mas também, por ser inaugural, é perigoso e angustiante. E, como navegação primeira é sem graça. (Derrida, 2004) O sentido de inaugural para Derrida, não está nem antes, nem depois do ato de escritura, e “se ela é inaugural, não é por ela criar, mas por uma certa liberdade absoluta de dizer, de fazer, de surgir o já no seu signo, de preceder aos seus augúrios.” (Derrida, 2004, p. 15)

Nesse registro, coube abandonar então a ideia da verdade absoluta, do sujeito racional, das causas únicas e universais, da transparência da linguagem, da noção de progresso e da visão realista de conhecimento, para aceitar as mudanças, transformações e romper com a linearidade temporal, em que a história geralmente é fixada no passado, que por sua vez, é tomado como autoridade; a história, nesse sentido, é contingencial.

Esse abandono, entretanto, não é absoluto, tendo em vista que pensar outros modos se faz sob o espectro da possibilidade/impossibilidade de fazê-lo, uma vez que de alguma forma, escapa. É como se só fosse possível abandonar o que foi pensado e entendido. Assim, essa lógica da racionalidade do sujeito moderno, continua a assombrar, e nesse sentido, é tentativa porque se faz em circunstância de indecidibilidade em território limiar e insólito.

A leitura de Derrida contribui na compreensão que este trabalho não se faz pela busca de um fundamento último, mas na desconfiança da metáfora da arquitetura caracterizada pela profundidade, da busca por uma intencionalidade do sentido verdadeiro. A perspectiva discursiva, nesse sentido, desconfia do signo que esconde uma certa hierarquia, ocultada pela unidade em termos inferiores, substituindo o fundamento, pelo jogo de significação. Não há, por assim dizer, ponto sólido pelo qual as relações se estabelecem, ao mesmo tempo em que as relações se estabelecem nas relações da mesma forma que não há um ponto ideal ou fundamental que reflete uma totalidade, mas uma cadeia de relações.

Dessa forma, a ideia de escrita não é buscar o que está por de trás do que parece visível ou buscar pelas intencionalidades ocultas dos textos das políticas, mesmo porque, não estarei trabalhando com a separação de texto escrito, texto falado e sujeitos fixados a fim de garantir por meio da pesquisa a confirmação de uma

produção arquitetada e racionalmente pensada. Para tanto, o abandono da história teleológica, que carrega os sentidos que restringem as contingências, da história com fim em si mesmo, se faz pelo entendimento que a história é construção discursiva, o que não diminui sua importância, mas que procura percebê-la de forma contingencial.

O substituto que não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo preexistido. Desde então, deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo, mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. (DERRIDA, 2004, p. 409)

O desafio na construção da pesquisa, considerando as discussões pós-estruturais, coloca-me diante da necessidade de atenção quanto aos aspectos teórico-metodológicos, uma vez que se objetiva por sob suspeita discursos hegemonicamente construídos, com vistas a revisão de conceitos divulgados e tidos como “dados” no horizonte educacional.

O primeiro desses aspectos a serem observados trata da possibilidade que tal metodologia precisa ser inventada, em exercício de suspender significados e colocá-los sob suspeita, uma vez que esse caminho, não é escolhido anteriormente a pesquisa, mas se faz em processo. A invenção entendida como acontecimento (Derrida) (im)possível, uma vez que ao se fazer possível, já não é mais invenção, pois não há surpresa absoluta e a possibilidade de inventar já se fazia presente de alguma forma, ao mesmo tempo, em que como acontecimento, não ‘acontece’, antes de acontecer. Pensar o que Derrida chama de acontecimento, pelas lentes do que Bhabha chama de terceiro espaço, é uma forma de escapar de uma ideia de entre-lugar como um espaço fixo no tempo, e compreendê-lo como *im*-possível,

O acontecimento “impossível” é a cada vez a interrupção de uma acolhida, pois é precisamente o que permanece indecيدido entre o ter-lugar e o não-lugar; é um surgir indiscernível de seu aparecer, acrescenta-se ao que há; é solicitado que ali se inscreva como suplemento nomeado. Ele próprio é sempre apenas seu próprio desaparecimento. Contudo, uma inscrição pode detê-lo como que no limiar de sua perda. O nome é o que decide o “ter-tido-lugar”. Haveria, então, como avaliar uma precisa caracterização da desconstrução: o pensamento como acontecimento, mas anteriormente à sua nomeação, no limite extremo de seu desaparecimento verdadeiro, no desvanecimento de si mesmo, sem a proteção do nome. (FONTES FILHO, 2012, p. 145)

Nesse nexos, a escrita acaba por se constituir o registro do pensamento inacabado, no desafio que, segundo Fontes Filho, nos resta deixar acontecer, tendo

em vista o duplo desafio do pensar e dizer. A possibilidade da *im*-possibilidade como Outro e do Outro como Diferença.

No que tange ao trabalho de pesquisa, tomando como possibilidade os estudos pós-estruturais, é necessária a atenção na sistematização da própria pesquisa. Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) chamam atenção dizendo que

A rejeição do pressuposto positivista de que o uso estrito de uma metodologia pré-estabelecida e generalizada poderia garantir a objetividade do conhecimento científico veio a produzir dois efeitos importantes nos estudos pós-estruturalistas e, especialmente, nos estudos inspirados pela teoria do discurso. O primeiro efeito, que pode ser considerado positivo, é que tais estudos sempre buscaram construir sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado, e não vice-versa. O segundo efeito, entretanto, é a relativa escassez de reflexões metodológicas explícitas e sistemáticas nesses estudos, mesmo considerando que muitos dos autores considerados pós-estruturalistas tenham se dedicado diretamente à análise de problemas empírico. (p.1330)

Na perspectiva discursiva a pretensão não é definir as verdades ou mentiras, mas compreender que demandas são produzidas a partir dos discursos. Os discursos são construídos em territórios fluidos de disputa de sentidos, nesse sentido, implica considerar que também a pesquisa está disputando sentidos no contexto discursivo educacional, o que coloca a pesquisa também em lugar político, assumido pela decisão da escrita deste texto, reconhecendo inclusive, que a pesquisa é uma possibilidade de interpretação que não anula outras.

O trabalho inspirado na perspectiva pós-estrutural que tomo como caminho de pensar, conceitos tidos como universais colocados sob rasura, encontram na abordagem desconstrutivista de Derrida, possibilidades de leitura. Esta perspectiva contesta o modo “metafísico” de pensar o mundo, rompendo com dicotomias que “fundam” conceitos como necessidade de origem (MacLure e Burman, 2014) ou os tratam de forma polarizada – é isso ou aquilo. Não existe um “fora do texto”, uma “realidade” que possa me revelar a “verdade”, sendo assim, a perspectiva desconstrucionista não se configura método de pesquisa, longe disso,

A desconstrução é antes um novamente pensar de novo, estrita e radicalmente sobre o que há de mais central na educação: a vinda do outro; ou um —acontecimento que excede todo cálculo, regras, programas, antecipações, uma experiência do impossível. (DERRIDA, 2007a, p. 43). Fundamentalmente, na educação, a desconstrução não consiste em aplicar certos princípios ou pôr em ação uma filosofia, uma ação ou um método. (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2010, p.39)

Cabe entender, contudo, que construção/desconstrução produz discontinuidades com muitas criações da modernidade ao mesmo tempo que tenta

romper com paradigmas dessa mesma modernidade, na tentativa de buscar novas significações, por vezes, feita sem a possibilidade de abandonar a antiga. Ao interrogar textos procurando por caminhos, reviso e problematizo saberes e percursos, o que demanda tomada de decisão. A decisão é uma ocasião de opacidade e imprevisibilidade do devir, a busca pelo preparo e pela previsão, as tentativas de cálculos do espaço de atuação do devir, que nunca é completa e suficiente, mas sempre falhas frente ao acontecimento, uma vez que a condição para decidir é justamente a incompletude e a falta. Siscar (2012) comenta que

[...] “desconstruir” não tem objeto direto (desconstruir alguma coisa). Não tem sentido instrumental não só ou não exatamente porque ela é produto de uma leitura singular, mas porque ela diz respeito à estrutura do acontecimento: ela é mais propriamente um intervalo, impregnado de sentido *a posteriori*, do que um lugar a ser ocupado, localizável *a priori*. (SISCAR, 2012, p. 56)

Não se trata de tornar a abordagem desconstrutivista um método, como já mencionado, também não se trata de eleger hipóteses formais e verificáveis ou falseáveis, passíveis de serem checadas para confirmação ou negação frente à uma determinada teoria ou estabelecer relação causal entre os elementos, mas de considerar seus aspectos no desenvolvimento de pesquisa,

Às filosofias da diferença não se trata de superar ou de ultrapassar a tradição metafísica, uma vez que é impossível nos desvencilharmos dela, de uma vez por todas. Trata-se de interroga-la; de pôr em questão os seus sentidos e sem sentidos, seus paradoxos intrínsecos, as suas opressões; de compreender a metafísica como um grande texto aberto a novas interpretações; trata-se, pois, de estudá-la com uma rigorosa leitura sem *a priori*, sem hierarquias nem conceitos fortes ou privilegiados; de estarmos atentos à etimologia e aos múltiplos sentidos das palavras mas também aos efeitos que escapam das intenções do autor-sujeito, aos sintomas e às contradições. (HEUSER, 2008, p.62)

E, nessa tentativa impossível de dizer dessa pesquisa também como acontecimento, porque ao dizer, se destrói e trai o que gostaria de dizer, é que tal invenção metodológica se desenvolve por tentativas de encontrar, de fazer vir, fazer advir, como desdobramento da experiência da impossibilidade que assombra o possível.

Derrida (2012) ajuda a pensar quando discute a fala constativa e a fala performática. Sobre a fala constativa, trata da fala teórica, descritiva, tentativa de dizer o que é por descrição. Por fala performática, pondera que esta se faz falando. Não digo assim de um acontecimento, mas no acontecimento, eu digo. A problemática da fala constativa é que ela é posterior ao acontecimento, se faz sempre na tentativa de

repetição do acontecido, essa tentativa, contudo, cria outro acontecimento. E é seguindo essa trilha de pensar sobre o “dizer” como constativo e performático em Derrida e da tensão entre o performático e pedagógico na discussão sobre tradução da diferença cultural em Bhabha (1998) que proponho pensar sobre os discursos do direito à educação no desenvolvimento na pesquisa.

Para Bhabha (1998) o pedagógico é entendido pela tradição histórica e o performático, como espaço de iteração. A intradutibilidade das culturas e o conceito de complementaridade são como movimentos de consternação: não é apenas uma negação ou junção do pedagógico e do performático, a presença ou a substituição, mas uma renegociação das formas, dos termos e das tradições; nesse processo, compreendo que são produzidos caminhos de criação, nos quais “a estratégia suplementar sugere que o ato de acrescentar não necessariamente equivale a somar, mas pode, sim, alterar o cálculo da soma” (BHABHA, 1998, p. 219).

Como efeito, a diferença cultural e tradução, sugeridas pelo autor, articulam sentidos que não se faz pela simples noção de adição harmoniosa, mas produzida na interpelação entre o pedagógico e o performático, de modo que a tradução nunca é absoluta e é sempre posta em cheque pelo intraduzível.

A este respeito, Derrida nos ajuda pensar ao considerar a tradução como lugar de trânsito - transitar espaços de ambivalência. Sendo assim, a escrita que se produz na tensão entre o constativo e performático (Derrida, 2004), uma vez que ao tentar dizer, produz novos acontecimentos e na interpelação entre o pedagógico e performático (Bhabha, 1998) marcando a tentativa falida de repetição da tradição ou mesmo que pela tentativa de negá-la na ilusão de que se produz “novos” discursos, estes sempre estarão marcados pelos rastros que produzem acontecimentos, que embora, sejam outros, nunca são absolutamente outros.

Para esta discussão, considero que a abordagem discursiva contribui para compreender as disputas que se constituem em prol da hegemonização de significados, dadas por vezes por intermédios da flutuação de significação, por vezes pela tendência de esvaziamento.

A enunciação das condições necessárias para que uma dada forma de organização simbólica e social da realidade seja possível, por exemplo, ultrapassa – embora tenha sempre de partir desse ponto – a simples autointerpretação que os sujeitos articulam sobre suas ações e seu contexto. A explicação oferecida por essa enunciação, entretanto, não permite sua formulação como uma lei causal ou generalizada, uma vez que ela não se inclina a fornecer predições ou padrões de regularidade que possam ser

testados, nem busca forjar um modelo positivo e totalizado da realidade social. (OLIVERIA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p.1336-1337)

Ao adentrar na perspectiva discursiva, cabe considerar que a pretensão não é lograr a dicotomia realidade e discurso, mas por considerar que não há outra forma de lidar com essa realidade fora da linguagem. Tal discussão nutre o entendimento do currículo não como conjuntos de “conteúdos” previamente estabelecidos, registros marcados por dicotomias que buscam rastros de “essências” no econômico, nas lutas de classe, na cultura como um lugar fixo de identidades fixas, mas como processos de lutas por significação que extrapolam o previsível e o controlável.

As lógicas políticas, por sua vez, consistem nas lógicas da equivalência e da diferença, que se relacionam com os eixos paradigmático e sintagmático na linguística estruturalista e que, para Laclau e Mouffe (2001), constituem-se nos mecanismos fundamentais de construção e contestação de articulações entre significantes, de discursos e, conseqüentemente, de lógicas sociais. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUISA, 2013, p.1341)

Tais entendimentos permitem considerar que os processos de significação do que venha ser direito à educação não podem ser reduzidos à sua perspectiva histórica ou a uma definição que dê conta de explica-la.

2.1 ~~O direito sob suspeita~~

O desenho desta pesquisa foi construído a partir dos questionamentos a respeito dos sentidos do direito no contexto educacional. A desconfiança, sobre os sentidos que definiam/definem direitos de acesso ou uma idade certa de alfabetização, em princípio, foram indícios que me fizeram procurar entender o contexto de produção desses sentidos. Derrida (2010) menciona que não há direito sem força uma vez que “o direito é sempre uma força autorizada, uma força que se justifica ou que tem aplicação justificada, mesmo que essa justificação possa ser julgada, por outro lado, justa ou injusta.” (Derrida, 2010, p. 7-8)

Segundo ele, direito e justiça, tem uma relação estranha, que não são sinônimas. Procurei elencar no capítulo primeiro um certo itinerário reflexivo que considerou a ideia que repousa sobre os aspectos da educação e suas relações com o direito. A construção dessa relação não é natural, mas se constitui no território das significações que colocam em jogo vários sentidos, disputas de diferentes projetos sociais e interesses.

Sobre a educação infere-se a responsabilidade da criação de contornos da nossa humanidade. Somos inacabados, precisamos, diferente dos outros animais, ser “adaptados” ao mundo e às regras que nós mesmos criamos para vivermos aqui. Considero que este aspecto é um ponto importante para pensarmos os sentidos do direito educacional. Temos o direito à educação, direito de sermos educados como humanos que somos. Esse aspecto carrega uma profusão de questões que, a meu ver, colocam o direito sob suspeita.

O “direito”, ao ser conclamado e requerido, cria uma crise no seu processo de significação e interpelação discursiva, dentro de um território disputado conceitualmente, que precisa ser pensado num tempo-duplo, o que consiste em admitir que à sua perspectiva histórica subjaz uma dimensão de autoridade proferida nos discursos baseados no que já está previamente estabelecido “no passado”, mas também seus processos de significação, modo pelo qual aquele “signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como processo reprodutivo”. (BHABHA, 1998, p.207)

Entendo que a produção dos sentidos do que é direito acontece na ambivalência entre o pedagógico e performático, quando a tradição tenta se afirmar na temporalidade contínua e cumulativa entra em colapso com as estratégias de repetição, em que estas, nunca são exatamente iguais às anteriores. E, é na tensão entre o performático e o pedagógico que se constituem os processos de significação, que não é nenhum, nem outro, mas um tênue limite entre os poderes totalizadores, para além das divisões binárias dos encarceramentos ideológicos. O processo de significação tem que ser pensado em tempo duplo, não visível, palpável. (Bhabha, 1998)

Sendo assim, procuro operar com o sentido de direito rasurado. Rasurar significa pensar o direito discursivamente, procurando compreender os rastros, do que foi silenciado ou “transformado em um outro”, procurando realizar outras significações, ainda que sejam temporárias.

Do ponto de vista teórico-metodológico, não se trata da busca por uma essência ou de um fundamento pré-existente na tentativa de extração da realidade, mas este exercício se faz na reflexão pautada no problema da pesquisa, tomando como via o enfrentamento na intenção de aprofundar a sua compreensão, procurando entender as condições discursivas que possibilitam a sustentação dos discursos que

se hegemonomizam e como essas condições atuam/atuaram na construção dessa hegemonia.

Questionar o sentido de direito não significa ser contra ou a favor de direitos, também não é pela lógica relativista ou niilista que propus esta reflexão, mas pela tentativa de aceitar pontos de encontro, ao invés de negar o que aparece implícito, evidenciar as contradições, ambiguidades, instabilidades, a proposta então é retomar a discussão com vistas a aprofundar nos estudos, contribuindo na reflexão desta pauta.

Ao trazer à tona a possibilidade de revisitar alguns conceitos naturalizados na construção discursiva do direito à educação, noção que me parece recorrer à lógica da historicidade, procurei romper com a ideia do enfoque epistemológico que entende como “dado” o direito e a educação, como se os sentidos do que venha ser direito, do que venha ser educação e logo do que venha ser direito à educação, estivessem resolvidos e definidos de uma vez por todas. Entendo que tal definição se forja em um processo de significação que universaliza e exclui as diferenças e é nesse viés que geralmente se justificam certos discursos. Nesse sentido, o objetivo é rastrear os modos como esses discursos conferem autoridade e inferem argumentos para que se constituam estratégias políticas na construção de outros discursos.

O discurso da educação como elemento pedagógico (Bhabha, 1998) pode ser relacionado ao discurso de desenvolvimento da nação, vinculando o direito à educação à esfera do nacionalismo, criando a necessidade de todos sejam “educados”. O direito à educação articula então a ideia de um “direito” em sua dimensão subjetiva e um “dever” na dimensão do público.

Para Derrida (2010), a constituição de direito sempre carregará consigo algum tipo de exclusão, seja de algo ou alguém, uma vez que o direito se faz na tentativa de homogeneização. O autor pontua ainda que atender um direito não é, necessariamente, garantir “justiça”. Nesse sentido, a democracia não poderia ser compreendida como decorrência “natural” do acesso ao direito. Para ele, o direito se relaciona com a justiça de modo aporético, por pertencer à ordem do cálculo, enquanto a justiça é incalculável porque se refere à singularidade do absolutamente outro. A garantia de um direito não necessariamente o é de justiça, pois justiça requer singularidade. Segundo Derrida (2010) “É preciso também saber que essa justiça se endereça sempre a singularidades, à singularidade do outro, apesar ou mesmo em razão de sua pretensão à universalidade.” (p.37)

O pensamento de Derrida estabelece, assim, uma estranha rede de relações entre justiça e direito, caracterizada por enunciados contraditórios e aporias. Para Derrida, a justiça é da ordem do infinito, do incalculável, daquilo que não pode ser apreendido conceitualmente nem circunscrito a regras. O direito, ao contrário, é o dispositivo do cálculo, um sistema de prescrições que regulamenta a vida social. A justiça sempre escapa à sistematização dos códigos, pois é devida à singularidade insubstituível, absoluta. O direito é regra geral, que visa a aplicar suas prescrições a situações singulares e concretas. Apesar disso, o direito é exercido em nome da justiça e a justiça exige ser instalada num direito. Ao mesmo tempo em que são incompatíveis, uma instância exige e convoca a outra. (FRANÇA, 2013, p.200)

Embora a justiça se instale como impossível, é por ela que se é possível pensar o aperfeiçoamento do direito.

A distinção primordial entre direito e justiça suscita ainda algumas interrogações arriscadas. O que acontece à margem do estado de direito é necessariamente ilegal e imbuído de um espírito antidemocrático? Não se poderia pensar a democracia para além do estado democrático de direito? O hábito de qualificar qualquer ato para além do estado de direito como tendente ao totalitarismo não nos impede de pensar a justiça para além do direito? Não seria a violação de certos dispositivos legais ocasião para a emergência de exigências de justiça que são sufocadas pelo direito? Todas essas interrogações decorrem do abalo promovido por Derrida na segurança do discurso jurídico. Compreender a justiça como um excesso em relação ao direito significa também reconhecer a violação política como forma de surgimento de novas exigências de justiça. Graças a ações que quebram o estado de direito em prol de exigências de justiça, os direitos sociais poderiam ser ampliados. (FRANÇA, 2013, p.201)

Assim, se faz necessário desnaturalizar o argumento justificador da proposição de um comum nacional, através da afirmação pela via do direito, pela defesa um sentido de justiça como algo generalizado e homogêneo. A noção de direito como é tratada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, ao tentar assegurar justiça, normatiza e normaliza a aprendizagem, normatização que exclui as possibilidades de diferença.

E foi então, nesse itinerário por compreender as articulações e exclusões dessa cadeia discursiva, no processo de produção do foi se construindo em torno do discurso do direito, assim como seus deslocamentos ao que vem sendo nomeado por direitos de aprendizagem, que procurei analisar os documentos da BNCC e do PNAIC, afim de investigar os principais discursos que se articulam na construção da concepção do direito que se torna dominante na proposição das políticas investigadas, como essa articulação tem se tornado possível e quais as perspectivas de hibridação/ diferença, para entender processo de exclusões e tentativas de inviabilização dos aspectos negados que as constituem.

A leitura das políticas toma como viés analítico o campo de significações dos direitos de aprendizagens, desconfiando que os sentidos de direitos de aprendizagens são simplificados e minimizados na relação com as competências e habilidades que expurgam as possibilidades do direito de aprender (ao longo da vida).

Foi pensando no “tempo” e as tensões que se colocam na produção das políticas para a infância no campo educacional, a partir de marcadores de temporalidade cronológica, na desconfiança de que é assim que se criam definições em torno de data-corte, obrigatoriedade de matrícula, idade certa de alfabetizar-se, das questões sobre a necessidade antecipação – por vezes impetradas judicialmente, para “garantia do direito” da entrada das crianças na escola, - o que por sua vez, criam tangenciamentos que possibilitam a aplicabilidade do direito.

Essas iniciativas, entretanto, produzem outros sentidos, um deles são as disputas sobre do lugar da criança na escola, fazendo acirrar as tensões entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sob a justificativa de acesso ao direito à educação. Compreendo que mais que definir um lugar da criança, disputam-se concepções de educação e conhecimento. O direito à educação, neste sentido, é direito à escolarização caracterizado por um modo de conceber conhecimento. Na leitura do PNAIC¹⁸ e BNCC¹⁹ procurei compreender como os discursos do direito à educação têm sido mobilizados na articulação de diferentes sentidos para justificar o que tem sido nomeado por direitos de aprendizagem e quais demandas tem produzido no contexto de produção das políticas curriculares.

A opção da leitura articulada do PNAIC e BNCC se deu, considerando dois aspectos: o primeiro deles, pela decisão de observar o que vem sendo significado por “direitos de aprendizagem” – termo apresentado de forma mais sistematizada no PNAIC e apropriados pela BNCC ao longo do seu processo de produção desde de 2015, bem como os deslocamentos de sentidos expostos nos documentos produzidos entre 2012-2018; o segundo aspecto, diz respeito ao entendimento que venho construindo, em minha trajetória como pesquisadora e professora, de que é preciso

¹⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, e lançado em novembro de 2012, com o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para isto as ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; avaliações sistemáticas; e gestão, mobilização e controle social

¹⁹ A Base Nacional Comum Curricular foi promulgada pela Resolução 02/2017

superar as dicotomias entre Educação Infantil e Ensino Fundamental²⁰. Os documentos do PNAIC (2012), apresentavam a defesa por uma idade certa de alfabetização, não incluía a educação infantil, naquele momento. No processo de produção da BNCC, é resgata e intensificada a polêmica a respeito da Educação Infantil, potencializando e possibilitando antigos/outros discursos sobre os sentidos, vinculados à ideia de preparação das crianças para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, PNAIC e BNCC, configuraram-se como um arranjo na construção da pesquisa, articulados para compreender aspectos do jogo político e entender os modos como se produzem e são produzidos nas disputas de sentidos, questão que retomarei mais adiante.

Entre pacto e base, tempo de alfabetização, caracterizado por uma idade certa, foi um aspecto que me causou incomodo e, de certa forma, criou modos de leitura nos textos das políticas. Sob o argumento do direito à alfabetização, mudou-se inclusive a “idade certa de alfabetização”, uma vez na terceira versão da BNCC (2017), diminuiu-se de três para os dois anos o ciclo de alfabetização. Esta situação não foi a única, mas nela, pude considerar como se produzem, ao mesmo tempo que são produzidos, alguns sentidos nesse jogo, a tensão no arranjo das políticas sobre infância. Nesse nexos, coube ainda considerar a inclusão da Educação Infantil no PNAIC (2017) e perguntar: Ao que cabe a Educação Infantil, nesse pacto?

Ao dizer da construção da pesquisa e questões que dela dizem respeito, é salutar mencionar que estudar políticas que estão em fluxo contínuo de produção, requer um exercício difícil que tenta avistar cadeias de equivalências, modos de significação dos discursos que são produzidos ao mesmo tempo em que são propostas, questionadas e pensadas por diferentes instâncias que podem criar vertigens de leitura. Haverá sempre um “quis dizer...” como tentativa explicativa que ao mesmo tempo reforça e ressignifica sentidos, em um contexto movediço que nunca será de simples compreensão e que nunca vai dizer “em tempo real” o que acontece. Faz-se importante então, considerar as fragilidades na produção dos dados empíricos apresentados nesta pesquisa, sem perder de vista que este exercício se faz em terreno insólito, pois ao mesmo tempo em que o que foi produzido e analisado é alterado, desarticulando considerações tecidas. O que, por outro lado, carrega para pesquisa oportunidades outras, pois abrem-se possibilidades de abordar as ranhuras

²⁰ Estudo desenvolvido durante o Mestrado, defendido em 2014 pela UERJ.

na produção das políticas, observar o jogo das negociações e interesses em disputa, além de contribuir para compreender situações não consideradas ou naturalizadas pelo olhar da minha militância político-pedagógica, ao mesmo tempo, disputar sentidos na produção destas políticas.

2.2 Currículo: espaço-tempo de interações entre culturas

Os estudos no campo do currículo tem sido um investimento na minha formação como professora e pesquisadora. Embora não seja a intenção aqui fixar localização no processo de compreensão das produções de políticas curriculares, existem aspectos que não me possibilitam desvincular das experiências que vivo todos os dias na escola da pesquisa que desenvolvo. A cada passo que dou pelos labirintos teóricos-metodológico da pesquisa vou percebendo e compreendendo que os processos de produção curricular são indissociáveis.

Tenho compreendido que mais que assumir uma teoria ou outra de currículo, estamos enredados nos diferentes sentidos que as diferentes teorias carregam, como assombrações, espectros que denunciam a ingenuidade.

Ela parece crer, naquele momento ao menos, que se pode no entanto discernir ou decidir, no homem, entre um *sim* e um *não*. Ela parece segura de que é então possível adivinhar, no homem, entre um *sim* e ou *não*. Não esqueçamos que o Gato do condado de Chester lhe havia dito, no decurso de uma cena que mereceria uma longa reflexão: Nós somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca. (DERRIDA, 2002, p.25 – *Grifos do autor*)

Ao desenvolver estudo sobre as pesquisas no campo do currículo, Macedo (2006) comenta que “Dentre as temáticas enfocadas pelas teses e dissertações, chama a atenção o elevado número de trabalhos cujo principal interesse é a prática curricular, ou o currículo vivido ou praticado.” (p. 98) A autora analisa diante disso, aspectos que indicam que o conceito de currículo parece bipartido. Ainda que considere os aspectos que categorizam, com fins de pesquisa, a distinção entre proposta e prática, ampliando o sentido dado ao currículo, julga que essas opções têm implicações políticas que merecem atenção, “essa distinção contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição.” (p. 99)

Considero que pensar o currículo para além da prescrição é salutar para o entendimento das políticas educacionais, uma vez que não se trata de uma política que chega à escola ou da validade de uma política que se produza nela em detrimento de outras. Assim, a proposta desta seção se faz em aceitar o convite de Macedo (2006) de considerar “como parte de nossa agenda política como pesquisadores a necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além dessas dicotomias”. (p.99-100). Desta forma, o “currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença.” (p. 105)

A perspectiva de pensar o currículo como espaço de produção cultural, em diálogo com Macedo (2006) e Bhabha (1998), que me permitiram desenvolver as considerações desta pesquisa. Concordo com Macedo (2006) que é

possível tratar os currículos numa perspectiva pós-colonial, na medida em que não entendo o colonialismo como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados. Nesse sentido, nossos currículos são também um lugar-tempo em que essa forma é vivida, assim como o são artefatos culturais como livros, filmes, obras de arte. (p. 104)

E, ainda, importa chamar atenção dizendo que

Neste sentido, trabalhamos com a perspectiva de que não se trata de uma virada cultural no campo do currículo - em contraposição à uma anterior forte vinculação do campo aos enfoques políticos. Do mesmo modo, não se trata de abandonar bandeiras como justiça social, a luta pela igualdade, o foco no político e o desenvolvimento de uma agenda de transformação social em direção a relações de poder menos excludentes do ponto de vista econômico. Trata-se de questionar as dicotomias existentes entre o enfoque cultural e político, o simbólico e o material, as propostas e as práticas, as políticas e as práticas, entre teoria e política, estrutura e ação. (LOPES E MADECO, 2011, p.9)

Esclareço que educação, direito, direito à educação, direitos de aprendizagens não estão sendo pensados a partir de uma lógica que os simplifiquem ou nivelem a um mesmo possível semelhante. A pesquisa desenvolveu-se procurando atentar às aproximações e distanciamentos dos processos de significação dos termos, na expectativa de compreender os vínculos com os processos de produção curricular. E o entendimento do currículo como enunciação me permitiu inferir que no processo de significação, tais sentidos se configuram arranjos no jogo político que produzem efeitos no processo de produção das políticas curriculares, o que me permitiu fazer a leitura do PNAIC e BNCC, como políticas curriculares. Este argumento adotou como perspectiva que os discursos não fixam significações, mas estas são produzidas em

fluxos contingenciais e que a definição do que venha ser direito e educação configuram-se também no território de possibilidade/impossibilidade no contexto de produção curricular de forma precária e provisória.

Cabe dizer que

Antes de mais nada, julgo necessário esclarecer que não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. (MACEDO, 2006, p. 105)

A noção de cultura como processo híbrido de produção de sentidos, pelo qual pauto a compreensão de currículo, perpassa pela perspectiva da fronteira cultural como “lugar” [de enunciação], como momento de trânsito onde “algo começa a se fazer presente” (Bhabha, 1998) e que se constitui na contingência, por meio de processos fluidos de produção de sentidos. Esse entendimento rompe com um conceito de cultura como algo dado, de uma cultura fixada ou pura - algo que parece inimaginável, pensar culturas “locais” como não contaminadas ou como se bastando em si mesmas nos forçando a conceber uma cultura “global”. Para ao contrário, considerar o movimento incomensurável e impossível, na cultura na esfera do “além”. “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado”... (Bhabha, 1998, p.19), sendo assim, não há como traçar uma definição que responda de uma vez por todas o que é educação, pois como produção cultural, é inacabado.

Por este entendimento da cultura produzida no fluxo de processos enunciativos,

o enunciativo reinscreve a reivindicação política da prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nós/eles, centro/margem, fora/dentro) como processo de significação através do qual se desvelam lugares heterogêneos de identificações e negociação cultural precisamente porque desarticula o fechamento arbitrário das identidades na hierarquia opositiva instituída pelos discursos de autoridade cultural. (SCHMIDT, 2011, p.23)

Ao assumir que nenhuma cultura é unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação com o outro, baseio-me na perspectiva de que o “ato de enunciação cultural – o lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita” (Bhabha, 1998, p.65). E essa diferença no processo da linguagem é crucial para a produção de sentidos e que, ao mesmo tempo, assegura que sentido nunca é simplesmente mimético e transparente. (Id. Ibid.) Tomar tais ideias como premissas e

articula-las com o campo do currículo é o que possibilita nos afastar da ideia da educação coisificada, fixa através da ideia de educação-ensino-currículo que se limita à prescrições e ordenamentos de o que fazer e como fazer, cuja finalidade está anteriormente determinada. Nesse entendimento:

[...] o currículo, como ato de enunciar, envolve significados construídos na relação da tradição com as novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos, criando assim um caráter ininterrupto. Assumir a ininterruptividade da prática curricular é assumi-la como produção cultural, é evitar a dicotomia da tradicional separação de currículo como processo de elaboração e de implementação, como se tais processos não fossem constituídos e constituidores da prática curricular. Ou, como assegura Macedo (2006), é pensar o currículo como uma tarefa política, como uma prática que envolve momentos enunciatórios, vários sujeitos, díspares interesses e múltiplas relações de força. (BARREIROS; FRANGELLA, 2009, p. 70).

Procuro pensar o currículo então, a partir da compreensão da “cultura como diferença”, que habilita “perceber a articulação da fronteira, do espaço sem raízes e do tempo das culturas” (Bhabha, 2011, p.83). Posto isso, pondero, em diálogo com Bhabha, que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no além” (Bhabha, 1998, p.19) um movimento exploratório incessante daqui e de lá.

Macedo (2012) contribui nessa reflexão ao defender que:

uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação. A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como “o que não é inventado” (DERRIDA, 1989, p. 59). O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura. (MACEDO, 2012, p. 736)

Sendo assim, o investimento em uma proposta que tem como propósito a ideia de “unidade nacional” pela tentativa de produção de “um sujeito nacional” [por direito], acaba por se constituir investimento na impossibilidade.

A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos. Para Bhabha (2003), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir

de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido. (MACEDO, 2006, 106)

Mais que questionar a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de “uma cultura” para ser ensinada a todos, em nome de um projeto de justiça social e formação de um sujeito concebido como sujeito universal como vem sendo produzido pela lógica das avaliações, discuto que diferentes discursos disputam sentidos na produção do currículo.

Entendo que os discursos globalizados que o constituem fazem parte tanto dos discursos que aparecem nos documentos escritos quanto de nossas — de professores e alunos — múltiplas formas de agir no currículo. Ou seja, penso o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza). (MACEDO, 2006, 106)

Segundo Macedo (2006) os estudos desenvolvidos na perspectiva do pós-colonialismo, principalmente em Bhabha, contribuem na compreensão de que as “culturas globais, ainda que busquem esconder seus hibridismos e seus limites, o fazem explicitando sua incompletude e abrindo espaço para outras temporalidades cotidianas.” (p.106). Destaco que o que me mobiliza nesta empreitada política, que também é a escrita dessa tese, é tecida pelo entendimento de que “esse é o jogo que jogamos não apenas na escola e no currículo, mas também lá. Um jogo em que ainda precisamos entender o que seria vencer”. (MACEDO, 2006, p. 106) Assim, diferentemente de pensar a partir de uma agência autônoma do sujeito, a agência é entendida pelo reconhecimento da diferença, negociada sempre em posição dialógica, “sempre um processo intersubjetivo, em que o agente está capturado numa trama em que é obrigado a negociar na contingência” (p.106). De modo que “a diferença de culturas já não pode ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente *lá* para serem vistas ou apropriadas” (Bhabha, 1998, p.165-166)

A diferença aflorada da cultura como espaço-tempo híbrido é que torna possível pensar no agente como um sujeito intersubjetivo, de modo que “uma rearticulação [que] implica o “estar junto” em espaços em que tanto a diferença cultural quanto a discriminação estão presentes” (MACEDO, 2006, 107)

Para além do questionamento do sentido primordial desses grupos que direcionaram nossa ação política, a agência contingente explicita, ainda, que não há um objeto político homogêneo. A negociação dos pertencimentos é sempre um processo de tradução contingente e de transferência de sentido. Noções como classe (por exemplo), com as quais erigimos nossa noção de agência, têm se mostrado insuficientes num momento de profunda fragmentação em que pululam sub-empregos e empregos temporários. As alternativas teóricas e políticas que precisamos construir devem lidar com

essas contingências históricas, as identidades coletivas pós-coloniais precisariam ser reinventadas, se é que é possível criar novas hegemonias num mundo em que os agentes políticos são descontínuos. Um mundo em que imagens e identificações antagônicas compartilham e lutam por espaço e visibilidade. Para Bhabha (2003), “o bloco simbólico-social (não homogêneo) precisa representar-se em uma vontade coletiva solidária” (p.56), o que implica em uma hegemonia que incorpora a alteridade e a iteração. (MACEDO, 2006, p.110)

A compreensão do currículo então, produzido no entre-lugar das culturas, não se caracteriza pela ideia de montagem de uma colcha de retalhos, mas como terreno movediço de produção em que são negociados diferentes sentidos todo o tempo. O entre-lugar não é territorializado como um “meio”, mas como atravessamento, remete ao espaço-tempo disjuntivo que quebra com uma linearidade temporal e uma fixação espacial. Nesse entender, o currículo não é algo dado, fixo e estável, ao contrário, se produz na precariedade e provisoriedade, como produção cultural híbrida. O “hibridismo” nas discussões de Bhabha,

é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recua (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade “pura” e original da autoridade) (Bhabha, 1998, p. 162)

Ao mesmo tempo em que expõe as deformações e deslocamentos inerentes aos espaços de dominação, desestabiliza, mas também confere outras implicações às suas identificações, uma vez que é ambivalente, permite formas de subversão, causado, por assim dizer, pelo seu efeito perturbador.

2.3 Sob espectros da justiça: o processo de significação das políticas curriculares

A justiça é uma espera sem objeto, uma promessa infinita. Não se pode antecipá-la, sem traição, por meio de um programa político, de uma determinação do que deve ser esperado. Assim, não pode haver futuro para a justiça, se entendermos futuro como uma projeção do presente, isto é, uma antecipação empreendida a partir das condições dadas no presente. É o que Derrida chama de “presente-futuro”. Para a justiça, só pode haver um “por vir” indeterminado. Ou seja, o que é impossível de prever, de antecipar ou determinar a partir de uma modificação do presente.

França, 2013, p. 208

Ao discutir direito e justiça, Derrida comenta que “não se pode falar diretamente da justiça, tematizar ou objetivar a justiça, dizer “isso é justo” e, ainda menos, “eu sou justo”, sem trair imediatamente a justiça, senão o direito” (Derrida, 2010, p 17)

Tratar aqui de justiça então, é considerar sua condição espectral, uma vez que o direito, é a instituição de regra em que a justiça cobra respostas. E, como fantasma, assombra critérios de vida e morte, de presença e ausência, colocando em xeque critérios de verdade, certezas que o direito tenta impetrar, ameaçando uma certa objetividade necessária ao direito, mantendo abertas a experiência da aporia. “Justiça seria, desse ponto de vista, a experiência daquilo que não podemos experimentar (...) ao mesmo tempo em que “a justiça é a experiência do impossível” (Derrida, 2010, p. 30) Sendo apenas apelo, clamor, sem nunca chegar a ser.

A opção das leituras da BNCC e PNAIC, se valeu do entendimento de que se constituem políticas curriculares centralizadoras que se adensam na contemporaneamente a partir do seu apelo à justiça. Tais políticas são intituladas como instrumentos para promoção da equidade através da definição de aprendizagens essenciais cujo objetivo é balizar as demais políticas educacionais de todo o país, sob a pretensa promessa de papel decisivo na formação integral dos sujeitos e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essa condição que me fez questionar os modos como os argumentos da garantia de acesso aos direitos, foram definidos como arranjo que justificou a criação do que foi nomeado por conjunto de aprendizagens a que todos os alunos têm por direito de aprender.

Segundo consta na terceira versão, divulgada em abril de 2017:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁶, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017)

Seja pela dimensão humana, no propósito da formação integral do sujeito, ou na dimensão social, no intuito de sociedade mais justa, democrática e inclusiva, elementos mobilizados na construção desse discurso concorrem na articulação de uma cadeia discursiva. Assim, a desconfiança do direito e seus vínculos aos discursos

de justiça como elemento articulador de diferentes demandas, me fez pensar sobre os processos de significação do currículo.

Encontrei na leitura de Derrida (2010) e na leitura que Laclau (2001) faz do texto de Derrida em “Espectros de Marx”, pistas para pensar alguns aspectos da pesquisa - que por vezes me colocaram em conflito, tendo em vista o momento político atual, caracterizado pelas aparentes “perdas de conquistas” políticas, principalmente nos contextos educacional e trabalhista. Nesse sentido, como tratar de questões que dizem respeito ao direito, na proposta de coloca-los sob suspeita, em tempos em que temos perdido tantos direitos? Haverá lugar para questionar os direitos à educação? Qual a intenção nesse intento?

A questão intimamente ligada ao entendimento equivocado dos aspectos da abordagem desconstrutivas da leitura de Derrida que nega ou desqualifica o direito, mas que chama atenção por outro lado, para se ter cuidado, no trabalho teórico, a fim de evitar mal-entendidos. Essa atenção também me fez pensar no trabalho de me reconfigurar e repensar processos internos ligados à minha militância no campo educacional. Significou compreender que a desconstrução do conceito de messianismo, herdado das tradições marxistas e religiosas, não significa apagamento total, mas a possibilidade que liga a promessa e decisão à responsabilidade, ainda que esta, se constitua em terreno de indecidibilidade.

Podemos nos desprender das dimensões teleológicas e escatológicas, e ainda de todos os conteúdos existentes dos messianismos históricos, mas não podemos nos desprender da “promessa”, porque ela está inscrita na estrutura de toda experiência. Esta, como vimos, não é uma promessa de alguma coisa concreta; é um certo “existencial”, na medida em que impede toda presença de fechar-se em torno de si. Se ligarmos isso às relações lei/justiça, indecidibilidade/decisões, podemos ver o movimento geral da intervenção teórico-política de Derrida que reconduz as formas histórico-políticas ao terreno primário de sua abertura para o radicalmente heterogêneo. (LACLAU, 2001, p. 119)

E é, no terreno de indecidibilidade e impossibilidade, como partes constituintes desse processo, que se fazem possíveis lei, decisão e responsabilidade, ainda que estas não sejam a resposta definitiva das necessidades e reivindicações.

Laclau (2011), ao discutir a noção de emancipação, conceito caro ao marxismo, chama atenção para o perigo que o liga, dentro dos modos clássicos de compreendê-lo, à ideia messianismo escatológico. Destaca, tensionando a questão, que o trabalho de desconstrução proposto por Derrida merece atenção. Ainda que segundo ele,

compreenda o modo como Derrida lida com a questão, avalia que ele não quer abrir mão da noção clássica de emancipação:

[...] a noção clássica de emancipação foi algo mais do que a estrutura formal da promessa. Foi também a cristalização e a síntese de uma série de conteúdos, como a eliminação da exploração econômica e de todas as formas de discriminação, a afirmação dos direitos humanos e a consolidação das liberdades civil e política etc. Derrida, compreensivelmente, não quer renunciar a esse patrimônio, e seria difícil não se unir a ela na defesa. (LACLAU, 2001, p. 120)

O sentido espectral da justiça, emancipação e democracia, segundo França (2013) são compreendidos por Derrida como promessa:

Para além mesmo dessa ideia reguladora em sua forma clássica, a ideia, caso ainda seja uma ideia, da democracia por vir, sua ideia como acontecimento de uma injunção penhorada que prescreve fazer vir isto mesmo que não se apresentará nunca na forma da presença plena, é a abertura deste desvio entre uma promessa infinita (sempre insustentável, quando menos, porque exige o respeito infinito pela singularidade e a alteridade infinita do outro assim como pela igualdade contável, calculável e subjectal entre as singularidades anônimas) e as formas determinadas, necessárias, mas necessariamente inadequadas, do que se deve medir com essa promessa. Nessa medida, a efetividade da promessa democrática, como a de uma promessa comunista, preservará sempre em si, e deverá fazê-lo, essa esperança messiânica absolutamente indeterminada em seu coração, essa relação escatológica com o por- vir de um acontecimento e de uma singularidade, de uma alteridade não antecipável. Espera sem horizonte de espera, espera do que ainda não se espera ou do que já não se espera mais, hospitalidade sem restrições, cumprimento de boas-vindas dispensado de antemão para surpresa absoluta de quem chega, a quem não se pedirá contrapartida alguma, nem que se comprometa nos moldes dos contratos domésticos de alguma potência de acolhida (família, Estado, nação, território, solo ou sangue, língua, cultura em geral, humanidade mesma), justa abertura que renuncia a qualquer direito de propriedade, a qualquer direito em geral, abertura messiânica ao que vem, ou seja, ao acontecimento que não se teria meios de esperar como tal, nem, portanto, de reconhecer de antemão; ao acontecimento como o estrangeiro mesmo, para que ou para quem se deve deixar um lugar vazio, sempre, em memória da esperança – e se trata precisamente do lugar da espectralidade. (DERRIDA, 1994, p.92-93, apud FRANÇA, 2013, p. 209-210)

Os perigos desta postura, pontuados por Laclau, não excluem a consideração às provocações de Derrida, esclarecendo que, o que ele quer dizer é que demandas isoladas, injustiças, queixas etc, são sintomas de um impasse das sociedades contemporâneas, deslocando essas demandas isoladas para “algum tipo de articulação fantasmática, de que resultarão novas formas de reagregação política.” (LACLAU, 2011, p. 121)

Nesse sentido, o movimento se constitui no espaço intervalar e na “transição entre a estrutura geral de experiência – a promessa – e os conteúdos do projeto emancipatório clássico.” Entre a problematização proposta por Laclau aos

movimentos desconstrucionistas em certa medida em Derrida ou de suas possibilidades abertas de leituras do seu texto, destaco a reflexão que Laclau faz sobre o papel da desconstrução, que segundo ele, é

[...] reativar momento de decisão que subjaz todo o conjunto sedimentado de relações sociais. A significação política e ética desse primeiro momento é que, ao se ampliar a área de indecidibilidade estrutural, amplia-se também a área de responsabilidade – ou seja, da decisão. (Em termos derridianos: os requerimentos da justiça tornam-se mais complexos e multifacetados vis-à-vis à lei). (LACLAU, 2001, p. 124)

Laclau (2011) pontua que a realização da operação desconstrutivista, em Derrida não é um exercício puramente acadêmico, uma vez que “a própria possibilidade da justiça – mas também da política – está em jogo” (Laclau, 2011, p.109). Segundo ele, “sem o deslocamento constitutivo que habita toda “rondologia” – e que a ontologia tenta ocultar -, não haveria política, apenas uma redução programada, predeterminada do outro ao mesmo. (Ib. Cit)

Os termos utilizados por Derrida, como justiça, democracia, espectro, acontecimento, caracterizam uma certa inadequação, em que o lugar vazio e a estrutura de espectralidade abrem campo de (im)possibilidades. “É a manutenção dessa abertura que pode talvez transformar a vida política na direção de um ideal renovado e mais elevado de emancipação.” (França, 2013)

Nesse pensar, “o tratamento que Derrida oferece à justiça não autoriza a elaboração de um “programa” político, com princípios, teses e objetivos. Não se pode enquadrar o político numa teleologia, pois esse campo é irreduzivelmente uma abertura.” (FRANÇA, 2013, 210) A democracia por vir, para Derrida, é um regime capaz de prover transformações em razão da justiça. É assim, uma forma política que não apaga a impossibilidade radical que assombra o campo político, mas vê os aspectos do indecível, da justiça, da democracia, como fantasmas que desestabilizam a decisão, o direito e o sistema político, em que os elementos da impossibilidade que darão condição de possibilidade de uma política menos violenta.

Nesse sentido, Derrida (2010) ajuda a construir reflexões sobre direito e justiça, para além de uma crítica pessimista, mas como possibilidade de aproveitar das aberturas do jogo político, para ampliar as possibilidades de significar.

No processo de construção de políticas públicas que trazem em seu discurso a necessidade da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, aproveita-se das aberturas do jogo político, criando reivindicações, que articulam

nesse processo os vínculos postulados na ideia de que é preciso instituir “direitos de aprendizagem” atrelados à lógica de uma unidade (nacional) comum a todos os brasileiros.

Evitando a apreensão dos processos sociais como luta polarizada entre forças excludentes – o hegemônico e o contra-hegemônico como entidades fixas –, nossa análise das questões sociais e políticas (mais especificamente, educacionais e curriculares) se situa no marco teórico indicado por Laclau e Mouffe (2004), o que possibilita compreender que, sobre a ordem mundial contemporânea, grifada pela globalização, incidem múltiplas significações discursivas hegemônicas e não hegemônicas, no interior das quais a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias, instituintes de consensos precários forjados no que os autores denominam trabalho de significação. (RAMOS e FRANGELLA, 2013, p. 20)

Frangella (2016) pontua, na análise da BNCC, que a necessidade da definição de um "comum" a todos para garantir a equidade como influente fundamento para a política na busca de garantias de direito, apresentados como direitos de aprendizagem, são decorrentes de uma dada definição para a ideia do direito à educação. Essa lógica vem revestida de fins democráticos e do pensamento de uma possível garantia de justiça social, entendendo justiça como igualdade. Nesse sentido, carrega a ideia de justiça social como algo homogêneo, tornar algo "comum" não necessariamente estabelece a democracia.

A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. (BRASIL, 2017, p.11)

Embora o conceito de equidade expresso na política tente fazer alusão à diversidade cultural, se constitui uma impossibilidade na medida que tal sentido vem articulado à ideia de unidade nacional. A lógica da equivalência, na dimensão política, pela própria relação do discurso nas unidades de sentido e seleção das palavras – eixos paradigmático e sintagmático - constituem-se nos mecanismos de construção e contestação de articulações entre significantes, de discursos e, conseqüentemente, de lógicas sociais.

Há, entretanto, a necessidade de vasculhar os sentidos que produzem os discursos na produção das políticas, para além de um senso comum que define margens visíveis e cria oposições. É importante compreender, no construto desta pesquisa, que se pretende trabalhar com abordagem discursiva, dizer que se produz

em fluxo contingencial, em que não é possível separar as inscrições que toram esta escritura contingencial.

Dizer de justiça e direito é movimento que inscreve, de certa maneira, modos de compreender, mas também modos de significar. O questionamento do direito à educação não se faz pelo desejo de aniquilação desse, assim como não é a intenção marcar dicotomias entre o direito à educação e o direito de aprendizagens. Se há limites entre direito e justiça no que tange ao contexto educacional, é necessário ir além da retórica e do aprisionamento aos conceitos hegemônicos de educação.

A aposta então, se faz na tarefa impossível de criar possibilidades de reinscrever o direito, de modo que retroalimente a própria noção de direito e justiça. O direito, na medida que é um discurso vincula-se à força performativa inerente à linguagem, e como texto, passível de desconstrução. O que quer dizer que embora o direito tente dizer da justiça, se constitui na tensão e nas contradições, na sua perspectiva iterativa. O jogo de significação pelo qual o direito se orchestra, expõe suas lacunas. Por esta via, a desconstrução do direito, como proposto em Derrida através das “instabilidades privilegiadas”, constitui o espaçamento entre direito e justiça, em que a possibilidade de uma justiça se faz na tensão ao direito.

Ao “preservar a possibilidade de uma justiça, ou de uma lei, que não exceda ou contradiga o direito, mas que talvez não tenha relação com o direito, ou mantenha com ele uma relação tão estranha que pode tanto exigir o direito quanto excluí-lo” (DERRIDA, 2007, p.8) se faz inerente desalinhar da ideia que iguala direito e justiça de modo se postule a desconstrução do direito, que por sua vez, abala a segurança que vincula os discursos do direito fundamentados na justiça.

A noção de lógicas fantasmáticas, ou lógicas da fantasia, vem sendo proposta por Jason Glynos (Glynos, 2001; Glynos; Howarth, 2007) a partir das contribuições de Žižek (2008; 2000), fundamentadas na psicanálise laciana, à teoria do discurso. A noção busca suprir uma lacuna na teorização de Laclau e Mouffe (2001) em relação ao tipo de força que impulsiona a constituição, fixação e/ou ruptura das relações de articulação, identificação e oposição na formação de discursos e identidades. Para os autores, a teoria laciana da fantasia poderia oferecer uma resposta satisfatória a esse dilema ao relacionar os processos de identificação à necessidade de se promover uma sutura – mesmo que sempre parcial e contingente – na falta constitutiva que caracteriza o próprio sujeito. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p.13343)

A “espectralidade” apontada por Derrida (2010), a “rondologia” Laclau (2011) ou “fantasmagórica” (Bhabha, 1998) diz respeito aquela ameaça marcada pela presença-ausência, na relação de oposição e vínculo, pelo qual não haveria política,

ajuda a explicar uma certa “força” que “impele os sujeitos – individuais e coletivos – a sustentar os atuais e/ou a buscar novos objetos/pontos de identificação, fortalecendo/atualizando os discursos vigentes e/ou produzindo novos discursos e identidades” (*Idem*).

Esta “força” constante, é explicada por Freud e Lacan, através da pulsão, por vezes, pulsão de morte, como algo que nos interpela constantemente, que nos direciona a algo, ao objeto do desejo e da falta. Existe uma relação entre a pulsão, que não é anterior ao objeto, mas construída, o que abre um campo de sutilezas, sempre de forma incômodo, do quase, da brecha, que indica um certo descompasso ou uma medida imperfeita.

A tentativa de construção de um direito que se constitua justiça, na lógica que universaliza, cria exclusões, que mesmo deixadas de fora, não são excluídos, ao contrário, rondam, como fantasmas as decisões todos o tempo, tensionando e colocando em situação de necessidade de novas respostas, em movimento cíclico, que não cessa. É como se a cada tentativa de resposta, fossem criados outros hematomas e exclusões e, nessa linha, outros traços fantasmáticos.

Nesse entre-lugar, atua o tempo de um paradoxo colonial naquelas afirmações contraditórias do poder subordinado, pois a repetição do "mesmo" pode na verdade ser o seu próprio deslocamento, pode transformar a autoridade da cultura em seu próprio não-senso precisamente no seu momento de enunciação. Isto porque, no sentido psicanalítico, "imitar" é agarrar-se à negação dos limites do ego; "identificar-se" é assimilar conflituosamente. É do intervalo entre eles, onde a letra da lei não é assinalada como signo, que o duplo da cultura retorna de modo estranho - nem um nem outro, mas o impostor - para zombar e arremedar, para perder a noção do eu poderoso e sua soberania social. E nesse momento de "incerteza" intelectual e psíquica que a representação já não pode garantir a autoridade da cultura, e a cultura já não pode garantir que seus sujeitos "humanos" sejam signos de humanidade. (Bhabha, 1998, p. 195)

Para Derrida, é no movimento de indecidibilidade, que caracteriza como tarefa do (im)possível, uma vez que não se trata de decidir entre regras contraditórias, definidas e determinadas ou movimento de oscilação entre decisões, mas é a experiência aporética, da ordem do incalculável, por uma perspectiva de questões igualmente imperativas. Como exemplo, aponta “o respeito ao direito universal e à equidade, mas também à singularidade sempre heterogênea e única do exemplo não substituível” (Derrida, 2010, p. 46)

De certa maneira, poderíamos dizer, correndo o risco o risco de chocar, que um sujeito nunca pode decidir nada: ele é mesmo aquilo a que uma decisão só pode acontecer como um acidente periférico e a presença substancial a si

mesmo que fazem de um sujeito um sujeito – se a escolha dessa palavra não é arbitrária, ao menos, e se nos fiamos naquilo que nossa cultura, de fato, sempre requer de um sujeito. (DERRIDA, 2010, p. 47)

A marca do processo de indecidibilidade, ainda que por uma decisão que não é pura, conserva marcas, um rastro vivo da decisão como tal. “Em nenhum momento uma decisão parece poder ser dita presente e plenamente justa” (DERRIDA, 2010, p. 47). É por esse atravessamento, que nenhuma decisão é passada, ultrapassada, nunca é um momento superado, haverá sempre espectros, que rondam o acontecimento da decisão.

3 SOBRE DIREITOS, BASES, PACTOS E A FORÇA DA LEI

Nós seremos tanto mais atraídos em silêncio para o “Outro Lado do espelho”, visto que teremos que tratar de uma espécie de “estádio do espelho” – e de lhe propor algumas questões, do ponto de vista do animal, precisamente.

Derrida, 1930

Não há direito sem força. A aplicabilidade da lei é por si, força que, segundo Derrida (2010), está essencialmente implicada no conceito de justiça enquanto direito. “Da justiça na medida em que se torna lei, da lei enquanto direito”. (Derrida, 2010, p. 08)

“por aplicar” a lei perde-se aquela alusão direta, literal, à força que vem do interior, lembrando-nos que o direito é sempre uma força autorizada, uma força que se justifica ou se tem aplicação justificada, mesmo que essa justificação possa ser julgada, por outro lado, injusta ou injustificável. (DERRIDA, 2010, p. 08)

A proposta deste capítulo é revisitar alguns sentidos de direito indagando a própria ideia que circunda as propostas que fazem alusão a ele, como objeto de desejo e sua relação ao ato de educar. Indagações que irão orientar a pensar e entender suas significações no contexto educacional, questionando sobre o significa instituir “direitos de aprendizagens” e seus desdobramentos.

O argumento do direito como articulador de diferentes interesses parece autorizar o arranjo proposto na produção dessas políticas e ao aceita-lo, entretanto, coloca-se sob questão a justiça. Isso ocorre porque direito não é justiça. O direito é da ordem do cálculo e a justiça é incalculável. O justo e o injusto não serão garantidos por regra ou pela definição de uma Lei. Desta forma, pensar a justiça, em sua dimensão singular, considerando inclusive, as particularidades, o que é justo para um, nem sempre é justo para o outro, enquanto o direito, como regra, universaliza as particularidades e generaliza as singularidades. Derrida pergunta:

Como conciliar o ato de justiça, que deve sempre concernir a singularidade, indivíduos, grupos, existências insubstituíveis, o outro ou eu como outro, numa situação única, com a regra, a norma, o valor ou o imperativo de justiça, que têm necessariamente uma forma geral, mesmo que essa generalidade prescreva uma aplicação que é, cada vez, singular? (DERRIDA, 2010, p. 31)

Não seria produtor, contudo, definir antagonismos entre direito e justiça, uma vez que “direito pretende exercer-se em nome da justiça, e que a justiça exige ser instalada num direito que deve ser posto em ação (construído e aplicado – pela

força, “enforced”). A desconstrução se encontra e se desloca entre ambos.” (Derrida, 2010, p. 43)

Caberia então pensar que a definição de alguns direitos de aprendizagens, instituído pela força da lei, se constitui um ato de violência e injustiça? É justo usar da prerrogativa de que, ao definir conteúdos mínimos nacionais, se garante o direito à educação para estipular a “todos” a mesma matriz curricular? Esse modo de pensar não implicaria em conceber que a justiça pode ser alcançada por meios calculáveis, índices tangíveis, definidos universalmente?

Parece-me que aceitar que os critérios de justiça podem ser traçados a partir de um padrão único suprime diferenças, pois para que todos tenham o direito de aprender determinados conhecimentos, independente das condições de acesso, dos interesses, das necessidades, lhes é imposto o direito de aprender “certos” conhecimentos e não outros. Essa concepção de justiça, me parece não ser assegurada no que tange as questões educacionais, pois na medida que tenta responder demandas por qualidade, baseada na igualdade, outras fendas se abrem, criando outras necessidades, a própria necessidade de ter de “atender a todos” é será o que a definirá como impossível.

“A base é um projeto de nação para orientar o desenvolvimento desse país para as próximas décadas”, destacou Coelho. Segundo ele, o desafio é “a promoção da igualdade considerando a equidade”. Ou seja, dar tratamento diverso para que os diferentes grupos e indivíduos possam ter direitos iguais garantidos na educação. (PORTAL DO MEC, 2017) ²¹

O argumento da justiça proposto pelo PNAIC e pela BNCC, seja pela ideia de pactuar por um “bem comum” ou de criar uma “base igualitária” para os currículos, carregam sentidos de universalidade como única possibilidade de garantia de direitos.

A promessa difundida através dos textos políticos toma como princípio o argumento da equidade, que é um argumento problemático, difícil de ser resolvido. Esta resolução não tem a ver com os índices produzidos nos programas de avaliação em nível nacional ou mesmo na ampla difusão dos programas governamentais para educação – mesmo porque há questões importantes que merecem aprofundamento. Não é resposta, pois esta, se dá diante da impossibilidade de justiça como horizonte no campo educacional. Apresento esta assertiva, considerando as contribuições de Derrida (2010) ao dizer da justiça como

²¹ Ricardo Coelho, Diretor do Programa da Secretaria Executiva do MEC, em apresentação dos aspectos da BNCC para a Comissão de Educação no dia 01 de junho de 2017. Acesso em 30/08/2018, Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/49641-base-nacional-comum-curricular-e-debatida-na-camara-dos-deputados>

uma experiência da aporia. Como experiência aporética, a justiça não é previsível, ainda que deva sempre constar no horizonte dos nossos investimentos e, cabe ressaltar, essa afirmação não se faz no intuito de abandonar tais investimentos ou mesmo um caráter pessimista que define de antemão o exercício do impossível. A postura indagadora do direito, que se exerce em nome da justiça e desta instalada num direito que deve ser aplicado, ainda que pela força, se estabelece por compreender a importância e necessidades de melhorias sempre.

Como a justiça é requerida em situações de exaustão dos padrões sociais aceitáveis, a pura aplicação da lei não define a justiça. Por justiça, inclui-se pensar nas singularidades excluídas na produção das normas. Aplicar a regra não se articula em tomada de decisão, mas em seguir uma lei, desse modo, não se pode dizer que foi justo ou injusto, simplesmente, porque para exercer a justiça ou violá-la, devo ser livre e responsável por minha ação. (Derrida, 2010)

A noção de justiça então, tem caráter diferente, dependendo dos conceitos que a fundamentam. Seja pela teoria de justiça distributiva ou corretiva, uma que considera todos iguais ou dada medida ao que cada um merece, seja pela igualdade absoluta ou proporcional, instala-se sempre em um tênue limite de assombração do indecível.

É por este caminho que escolhi seguir quando propus pensar nas questões do “direito” nos textos das políticas estudadas. A própria necessidade de se instituir direitos de aprendizagem que se constituem matrizes de avaliação como critério que força sua aplicabilidade, exclui a possibilidade de justiça.

A construção deste capítulo considera os aspectos das políticas categorizados pela ideia de pacto e de base, o que possibilitou fazer uma leitura atravessada - PNAIC e BNCC - sem segmentá-las ou hierarquizá-las; a ideia de centralidade e a governabilidade que articula e forja sentidos pelos acordos pactuados e de construção de uma base de estruturação de formação, seja dos estudantes ou dos professores problematizando as relações inerentes aos processos de avaliação externa como indicador de alcance da qualidade e em desdobramento, os sentidos que produzem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

3.1 No pacto e na base: as (im)possibilidades da tentadora promessa de justiça

O esforço que tem sido empregado nos discursos das políticas educacionais em articular um pacto e construir uma base produzem demandas que merecem

atenção. O termo “pacto” tem sido utilizado em diferentes esferas públicas e entidades da sociedade civil, como convocação que apregoa as possibilidades de governabilidade.

Pacto pelo Brasil é uma proposição lançada durante o 6º Encontro Nacional dos Observatórios Sociais (ENOS), realizado em 2015, em Brasília (DF). A iniciativa visa, com ações integradas e coordenadas de todos os segmentos da sociedade, a construção de uma agenda positiva nacional que direcione ações para erradicação da corrupção no país. (PACTO PELO BRASIL, Disponível em <http://pactopelobrasil.org.br/sobre/> Acesso em 19 de novembro de 2018)

Figura 5 - 2º Congresso Pactos pelo Brasil: Calamidades X Eficiência da Gestão Pública –



2º CONGRESSO PACTO PELO BRASIL

HOME PACTO PELO BRASIL O EVENTO QUEM SOMOS

PACTO PELO BRASIL

O PACTO PELO BRASIL

Pacto pelo Brasil é uma proposição lançada durante as atividades do 6º Encontro Nacional dos Observatórios Sociais, realizado entre os dias 26 e 28 de março de 2015, em Brasília (DF). A iniciativa visa, com ações integradas e coordenadas de todos os segmentos da sociedade, a construção de uma agenda positiva nacional que direcione ações para erradicação da corrupção no país.

No lançamento, um painel disponibilizado no saguão de entrada do 6º ENOS convidou os cidadãos e representantes de entidades a registrarem suas contribuições, e a sensibilização feita pelo personagem Brás – o brasileiro –, idealizado e interpretado pelo presidente do Observatório Social do Brasil (OSB), Ney Ribas, fez com que o público fosse instigado a refletir sobre seu comportamento e contribuição para uma sociedade justa e solidária. “O resultado depende da nossa atitude, inclusive do que não fizermos”, expôs Brás durante a sua fala.

A proposta é que cada cidadão e cada organização possa, de alguma forma, registrar qual ação realizará para contribuir para um Brasil melhor, começando pela rua, bairro, cidade onde mora, local em que estuda, empresa onde trabalha.

“A ideia, desde então, é que os cidadãos e as organizações públicas ou privadas desenvolvam ações de cidadania com o objetivo de se transformar em um exemplo de área livre de corrupção”, afirma Ney Ribas.

O OSB deu o primeiro exemplo no Pacto pelo Brasil, mostrando qual a sua contribuição, enquanto organização, para um país melhor: a criação da Escola da Cidadania. A iniciativa criou um canal de capacitação à distância, com educação continuada, para observatórios sociais, órgãos públicos, conselhos e entidades de fiscalização e controle, empresas, potenciais licitantes, professores e acadêmicos. Saiba mais em escola.osb.org.br

Em dois anos de Pacto pelo Brasil, grandes ações de cidadania foram realizadas pelo OSB. A principal delas foi a realização do 1º Congresso Pacto pelo Brasil – Calamidades X Eficiência da Gestão Pública, em maio de 2017, em Curitiba.

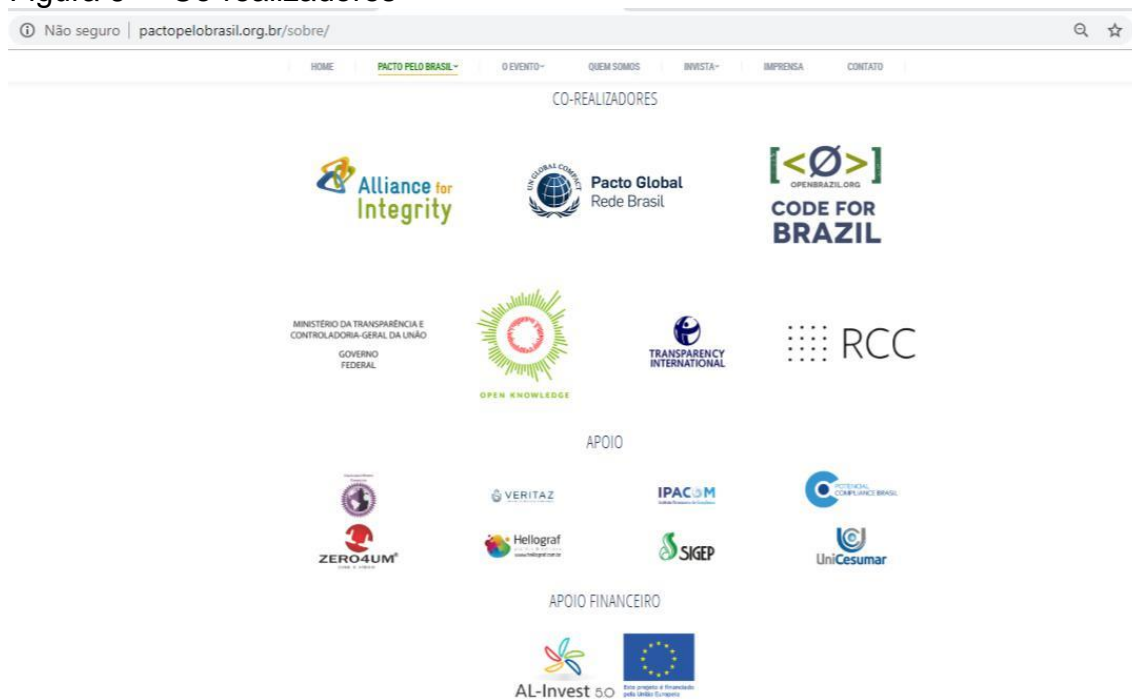
Outras ações decorrentes do Pacto pelo Brasil também já foram desenvolvidas, como a realização, em agosto de 2017, do I Seminário Digital – Transparência nas Compras Públicas, promovido pela RCC Licitações, parceira do OSB. No encontro virtual, especialistas reuniram-se para discutir importantes temas de interesse da sociedade, em especial os pequenos empreendedores, que muitas vezes não sabem que podem vender para o governo e aumentar a transparência das licitações públicas.

Este ano o ciclista francês e presidente da Halcyon Tours – uma empresa de turismo em Brasília – Stéphane Galliet, deu o exemplo de ação contribuindo para o Pacto Pelo Brasil. Em parceria com o OSB, Galliet, deu início a uma verdadeira “aventura cívica”: o Pedal Pacto Pelo Brasil. De partiu de Brasília – DF para percorrer, de bicicleta, em 25 dias, mais de 1.700 km até o Rio de Janeiro – RJ, promovendo a sensibilização de cidadãos de 25 cidades que integraram o roteiro do aventureiro, com uma mensagem de esperança e coragem a todos os brasileiros. O objetivo foi que mais cidadãos se juntem à causa dos Observatórios Sociais e se mobilizem na criação de novas organizações por essas regiões.

FONTE: Disponível em <http://pactopelobrasil.org.br/sobre/> Acesso em 13/01/2019.

Os sentidos postos na ideia de pacto observado, entretanto, extrapolam uma ideia nacional, pois articulam entidades internacionais²² que exercem influência fortalecendo discursos e criando demandas. Diferentes discursos se articulam em torno da necessidade de assegurar os direitos à educação. Entidades governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais articulam esforços para que tais direitos sejam alcançados.

Figura 6 – Co-realizadores



FONTE: Disponível em <http://pactopelobrasil.org.br/sobre/> - Acesso em 19 de novembro de 2018.

As ideias de pacto e base permitem observar um viés centralizador das políticas e seus vínculos com o que tem sido chamado por “direitos de aprendizagens”. É centralizador, do ponto de vista da universalização dos padrões que devem ser emanados pelo Estado, através de políticas

²² Segundo consta no site do Pacto Global: “Lançado em 2000 pelo então secretário-executivo das Nações Unidas, Kofi Annan, o Pacto Global nasceu da necessidade de mobilizar a comunidade empresarial do mundo para a adoção de valores fundamentais e internacionalmente aceitos em suas práticas de negócios. A iniciativa global é um avanço na implementação de um Regime de Direitos Humanos e Sustentabilidade empresarial. Atualmente, são quase 13 mil signatários articulados em mais de 160 países. Fazem parte pequenas, médias e grandes empresas, além de organizações da sociedade relacionadas ao setor privado. O Pacto Global não é um instrumento regulatório, um código de conduta obrigatório ou um fórum para policiar as políticas e práticas gerenciais. É uma iniciativa voluntária que procura fornecer diretrizes para a promoção do crescimento sustentável e da cidadania, por meio de lideranças corporativas comprometidas e inovadoras. A sede do Pacto Global é em Nova York. Disponível em <http://pactoglobal.org.br/o-que-e/> Acesso em 19 de novembro de 2018.

governamentais e é ao mesmo tempo descentralizada pois articula, sob a égide da governança, diferentes interesses na sua constituição, estipulando-se assim, uma matriz que deve ser seguida por todos.

Nesse fluxo contingencial se criam demandas de necessidades de produção dos direitos de aprendizagens, que não são localizadas nacionalmente, mas tratam-se de compromissos internacionais do Brasil. Macedo (2015) pontua dizendo que:

Agentes políticos, importantes como o Todos pela Educação, por exemplo, tem como uma de suas bandeiras a “definição dos direitos de aprendizagem” que descreve como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo”. Vincula, ainda, explicitamente tais direitos ao conjunto de instrumentos para a avaliação da educação: “[...] faz-se urgente [...] elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder”, para que os exames não continuem “[...] cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas”. (MACEDO, 2015, p. 897)

No deslocamento do que se define por Direito à Educação ao que vem sendo nomeado por direitos de aprendizagens, ingressam no jogo de significações diferentes questões que hora convergem (aparentemente) para o mesmo ponto, hora divergem, intensificando as questões que merecem aprofundamento e que são pensadas aqui, não como questões dicotômicas, mas como constitutivas entre si inerentes aos aspectos performáticos das políticas. “Retomando os quase-conceitos derridianos, a performance seria esse ato potente de deslocar a lógica estabelecida como hegemônica e não permitir-se capturar por ela: sendo khôra, rastro e deslocamentos.” (SARAIVA, 2014, p. 03)

O PNAIC efetiva-se como ação do Ministério da Educação através da proposta de articulação entre Governo Federal, governos estaduais e municipais,

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é uma ação inédita do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2015)

E como pacto, a BNCC, por sua vez,

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade

educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento. (BRASIL, 2017, p. 20)

A construção e implementação da BNCC apresenta a ideia de pacto conferindo a ela a necessidade de articulação entre os entes federados para alcance e efetivação da proposta que estipula os direitos e objetivos de aprendizagem:

Esta terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa e revisa a segunda versão e cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, **pactuada** com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BNCC, 2017, p.5 – grifo meu)

O esforço pactuado então, passa a ser empreendido através de orientações do Ministério da Educação, em articulação com seus entes federados e instituições “parceiras”.

Este Guia de Implementação é fruto do trabalho colaborativo entre MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). Tem como objetivo apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios. O Guia refere-se às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica. Posteriormente, será complementado com a etapa de Ensino Médio e sugestões de ações para outras dimensões da implementação, tais como: revisão dos Projetos Pedagógicos – PPs das escolas e orientação tanto sobre materiais didáticos quanto sobre avaliação e acompanhamento das aprendizagens. (MEC, 2018)

PNAIC e BNCC são políticas estratégicas que, a partir de uma orientação comum, objetivam instituir nacionalmente plataformas que orientem o currículo e formação de professores.

Para César Callegari, presidente da comissão do CNE encarregada de elaborar a BNCC, “a Base não é suficiente, mas é absolutamente necessária para que possamos dar passos significativos para a consagração do direito à educação de qualidade. Não é à toa que a lei que a estabeleceu a trata como uma base definidora de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Direito é uma construção social e para ser direito, temos de enunciar. Por isso o direito à educação deve ter seus princípios enunciados.” (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551> Acesso em 30/09/2018.)²³

A perspectiva então de instituir os direitos de aprendizagem - acordo firmado desde o compromisso da Educação para Todos (UNESCO) - são sistematizados através de uma proposta direcionada, não apenas como meta, mas como orientador,

²³ Audiência Pública em Santa Catarina debate Base Curricular. Realizada em Florianópolis no dia 11 de agosto de 2017.

através dos documentos do PNAIC, que tem como sua principal frente de ação a formação de professores, em que são apresentados nos textos que elencavam os objetivos e direitos de aprendizagens:

O trabalho com os professores alfabetizadores com este conjunto de cadernos tem a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a **garantia dos direitos de aprendizagem** e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2015a, p.07 – *Grifo meu*)

As articulações a respeito dos direitos de aprendizagem com outras políticas, entretanto, derivam de muitos acordos:

Os pressupostos e justificativas apresentados no documento “Direitos de aprendizagem na alfabetização” estão relacionados às metas do Compromisso Todos pela Educação e do Plano Nacional de Educação, ao Programa Pró-Letramento, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 244)

Em sua organização, projeta-se em nível nacional, propostas de formação orientadas pelos cadernos do PNAIC que sistematizam os objetivos de aprendizagem e o quadro de acompanhamento da aprendizagem como sugestão de instrumento de registro da aprendizagem²⁴. A base do PNAIC pode ser entendida por meio da própria forma de sistematização dos cadernos distribuídos aos professores e pela sistematização dos objetivos que constituem a matriz do que deve ser ensinado e avaliado.

Propomos, inicialmente, com este caderno de apresentação, uma reflexão acerca do contexto de criação do programa e sua trajetória para a implementação de uma política de formação continuada de professores alfabetizadores. A seguir, apresentamos as diretrizes do trabalho para 2015, definindo o papel de cada ator neste processo e apresentando os materiais de formação. Na continuidade do caderno, somos agraciados com uma reflexão acerca do protagonismo do docente para a construção de sua autonomia pedagógica, observando o pressuposto de que a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional. Finalizamos com a socialização de relatos de experiências formativas. (BRASIL, 2015a, p.07)

Ambas as políticas se valem do argumento do “nacional” e da necessidade de um “projeto de nação”, como estratégia que articula a reivindicação do direito à

²⁴ Conforme constam nas páginas 38-41 do Ano 1, Unidade 01: O acompanhamento da Aprendizagem das crianças: Sugestões de instrumento de registro da aprendizagem.

educação, que acaba por articular outras demandas justificadas pelo enfrentamento do “inimigo” da falta de qualidade.

Outro programa que busca diminuir os índices de analfabetismo no país é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A ação é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. Isso implica uma articulação entre todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo. (PORTAL DO MEC, 2017)²⁵

Não é difícil aderir ao chamado que se justifica por dados estatísticos que legitimam o fracasso da educação brasileira e da necessidade de intervenção neste cenário com vistas a conquista da justiça social para que se tenha qualidade no ensino.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2015a, p. 10)

Neste sentido, concordo com Macedo (2015) quando coloca que:

Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (p. 897)

Na BNCC, como documento normativo, se definem as aprendizagens essenciais, os conhecimentos que os estudantes têm direito, para todas as instituições de ensino do território nacional para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p.07).

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/54281-dia-mundial-da-alfabetizacao-e-comemorado-nesta-sexta-feira-8> Acesso em 08/02/2018

tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p. 05)

O caráter centralizador das políticas de currículo vem marcado pela ideia de que será através de uma matriz nacional que se garantirá do acesso ao direito à educação. Neste sentido, a tentativa do apagamento das diferenças, para que haja a possibilidade de atendimento às diferentes reivindicações cria a impossibilidade de resposta à necessidade de justiça, conclamado no fluxo das políticas. Ao mesmo tempo que perde elementos para que se universalize, se torna impotente para atender as necessidades, que desta forma, não serão nunca atendidas plenamente.

Nesse sentido, o aspecto normativo tanto da BNCC como do PNAIC efetiva-se pela força. Ao discutir o caráter da força aqui, quero considerar as contribuições de Derrida (2010) ao tratar da “força da lei”, ao dizer

Há, primeiramente, a distinção entre duas violências do direito, duas violências relativas ao direito: a violência fundadora, aquela que institui e instaura o direito (*die rechtsetzende Gewalt*) e a violência conservadora, aquela que mantém, confirma, assegura a permanência e a aplicabilidade do direito (*die rechtserhaltende Gewalt*). Por comodidade, continuamos a traduzir *Gewalt* por violência, mas já disse que essa tradução merece preocupações. *Gewalt* pode significar também o domínio ou a autoridade ou autorizada: a força da lei. (DERRIDA, 2010, p. 73)

A resposta que não se faz simples, ou de fácil decisão, coloca em situação de definição dos conceitos como atributos da verdade e pressupostos de posicionamento, caberá aqui, compreender que o caráter da leitura desconstrutivista, proposta por Derrida, não é passível de aplicabilidade, aliás, nunca será, mas caracteriza-se ela própria da experiência que a produção desse texto provoca e faz sobre si mesmo. (Derrida, 2010)

Ao contrário de tornar a luta vã, no entanto, a irrealizabilidade é o que a alimenta e a torna visceral e contínua. A justiça social não é uma promessa a ser cumprida, como define Derrida (2005) em relação à democracia, ela é da ordem do porvir, jamais poderá ser atingida de uma vez por todas. Ela precisa ser constantemente perseguida e é, nessa trajetória de constitui-la, que ela se faz para cada sujeito singular. Como promessa, ela se torna uma ideia reguladora que mata a sua própria possibilidade de existir. A regulação não fala a sujeitos concretos, ela projeta seres humanos genéricos, iguais, em relação aos quais a noção de justiça não se aplica. A justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude. (MACEDO, 2015, p. 904)

3.2 “Uma corrida em comitê e uma história comprida”: leituras das políticas em fluxo

O interesse em compreender os processos de produção das políticas que configuram o caráter centralizador, seja pela estrutura nacional do programa de formação de professores alfabetizadores - PNAIC, seja pela implementação da base nacional comum – BNCC, estiveram articulados inicialmente pela ideia de compreender os deslocamentos do direito à educação aos direitos de aprendizagem. Durante a pesquisa, entretanto, a compreensão das relações entre essas políticas foi mudando, o que me permitiu pensar outras relações, fosse pela tentativa de encontrar vínculos entre uma e outra, ou ainda por uma certa ideia de originalidade no contexto de produção que emoldurasse um dado caminho linear na produção dos discursos e de produção das políticas.

Diferente de observar no PNAIC um embrião que ajudou a sistematizar uma produção curricular em torno dos direitos de aprendizagem e que se desdobrou na BNCC, comecei a considerar os vínculos que constituem o contexto de produção que possibilitou os arranjos, que colocavam em questão o tempo de alfabetização, a falta de qualidade definida pelas avaliações, diferentes discursos de instituições privadas pela defesa de modelos de alfabetização, sob o argumento de garantia da igualdade/equidade como acesso à justiça. Assim, a intenção não foi considerar como concorrentes ou complementares, mas como políticas que se produzem no cenário mais recente e que carregam marcas do espaço-tempo em que são produzidas.

Importa, então, ressaltar que o momento político de escrita desta pesquisa – de estudo sobre políticas em curso - foi atravessado pelas questões que fazem parte do jogo político fluido e volátil, provocando tensões, caracterizadas aqui desde o contexto de produção da construção das políticas ao período de produção da escrita desta pesquisa.

O caráter contingencial do jogo político que abre possibilidades de articulação de demandas para a política, é também aspecto importante; desse modo, não pude deixar de considerar o contexto em que essa produção foi se desenhando, desde o governo do presidente Lula (2003-2010), o *impeachment* da presidente Dilma (2016) às eleições para presidência em 2018. Nesse fluxo ainda, efetivam-se questões que parecem caracterizar um certo

“disfuncionamento” das instituições que nos dá a sensação de disputa de “poder” entre os Poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, criando discursos difusos que articulam diferentes interesses no jogo político.

No contexto educacional, a judicialização das relações escolares confere ao judiciário decisões pedagógicas, inclusive pela decisão de data de corte do acesso à escolarização, que embora não seja o foco desta pesquisa, é salutar reconhecer esse aspecto e suas significações na produção das políticas.

Outro aspecto diz respeito ao processo de produção das bases curriculares em tempos em que se acirram as tensões a respeito de projetos de nação, caracterizado por um forte apelo conservador, de valores morais em defesa da família e bons costumes, proclamado pela direita radical e suas lideranças religiosas, ganhando força nos últimos anos na disputa de sentidos na produção da BNCC. Esse movimento fortaleceu a inclusão do ensino religioso, por exemplo, excluindo questões que diziam respeito às discussões de gênero.

Nesse jogo de interesses na proposição das políticas públicas educacionais, ressaltam-se reivindicações que colocam em xeque o que é ensinado nas escolas na dimensão ideológica, como se fosse possível, excluir qualquer ideologia do processo ensino-aprendizagem. Nas discussões mais efervescentes da disputa dos presidenciais, a tutela do que é ser brasileiro e patriota foi levada ao extremo de produzir um efeito de aparente cisão que colocava em lados opostos os apoiadores de um candidato e outro.

Segundo Bhabha (1997) “As origens das nações, assim como das narrativas, perdem-se nos mitos do tempo e apenas na memória seus horizontes se realizam plenamente.” O argumento de forjar ou fortalecer uma identidade nacional, assombra diferentes discursos, que articulam - ainda que de modo diferenciado - a necessidade de fortalecimento de uma “identidade nacional” através das propostas, que acabam por empreender às políticas curriculares a responsabilidade de tornar concreta esta ideia, por meio do processo educativo.

A ideia cuja compulsão cultural encontra-se na impossível unidade da nação como força simbólica. Isso não pretende negar a tentativa persistente dos discursos nacionalistas de produzir a ideia da nação como narrativa contínua de progresso nacional, como o narcisismo de geração espontânea, como o presente. (BHABHA, 1997, p. 48)

Para Bhabha, a narrativa do nacionalismo, é por natureza, ambivalente, e como tal, emerge “da consciência crescente de que, apesar da certeza com que

os historiadores falam das “origens” da nação como signo da “modernidade” social, a temporalidade cultural da nação implica uma realidade social de transição.” (Bhabha, 1997, p.49). Mais que definir o conceito, nos convida a indagar sobre os efeitos dessa ambivalência nos discursos que enfatizam essa nacionalidade.

O prazer heimlich de estar de pé na lareira, o terror unheimlich do espaço e da raça do Outro; o conforto de se pertencer a uma sociedade, as injustiças ocultas das classes; os costumes do gosto, os poderes da afiliação política; o senso da ordem social, a sensibilidade da sensualidade; a cegueira da burocracia, as percepções estreitas das instituições; a qualidade da justiça, o sendo comum da injustiça; a laugue da lei e a parole do povo. (BHABHA, 1997, p. 51-52)

O autor nos alerta ainda que o horizonte ambivalente amplia a disseminação através do campo de significações e símbolos associados à vida nacional, pois há sempre o risco de se ler a Nação de modo reduzido e simplificado:

(...) o como o aparato do poder ideológico do estado – de certa forma redefinido por uma leitura apressada e funcionalista de Foucault e Bakhtin – ou, numa inversão mais utópica, como a expressão incipiente ou emergente do sentimento “nacional-popular” preservado numa memória radical. Essas abordagens são valiosas ao atraírem nossa atenção para aqueles recantos da cultura nacional que, embora muito importantes, são facilmente obscurecidos. De tais recantos podem surgir grupos eleitorais alternativos e forças analíticas de oposição: a juventude, o cotidiano, a nostalgia, a novas “etnicidades”, novos movimentos sociais, a “política da diferença”. (Ibidem, p.54)

A tentativa de definição de nacionalismo então, confere à produção das políticas curriculares necessidades que circundam em torno da defesa de que alguns “conteúdos” integrem ou sejam excluídos das propostas. As questões contingenciais da política favorecem que tais necessidades se transformem em demandas importantes.

Nesse jogo de definição do que é o nacionalismo brasileiro, entendido pela definição de um comum a todos, o traço do jogo de relações de poder, que tenta expurgar o que é julgado diferente, cria, entretanto, um efeito espectral. O que me permite indagar: se é o nacional marca-se pelo que é comum a todos, como se institui uma regra que não atende a totalidade? Cabe ainda perguntar o que seria comum no nacional?

O comum no nacional seria então caracterizado por um estereótipo do que é ser brasileiro. Bhabha (1998) propôs-se fazer a leitura do estereótipo em termos do

fetichismo. A necessidade de afirmação de uma identidade nacional é marcada pela ansiedade de que há diferença.

Dentro do discurso, o fetiche representa o jogo simultâneo entre metáfora como substituição (mascarando a ausência e a diferença) e a metonímia (que registra contiguamente a falta percebida). [...] O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. Isto porque a cena do fetichismo é também a cena da reativação e repetição da fantasia primária - o desejo do sujeito por uma origem pura que e sempre ameaçada por sua divisão, pois o sujeito deve ser dotado de gênero para ser engendrado, para ser falado. (ibid, p. 115-116)

A problemática das políticas em análise está, a meu ver, na necessidade de responder por todos; para tanto, se baseiam nos estereótipos do que é de uma identidade nacional e no compromisso de reafirmar um “projeto de nação”. Este caráter não é novo nas políticas e se produz na tentativa de universalizar sentidos que nascem de diferentes interesses, tornando-os como públicos, criando a impossibilidade de ser justo. O “justo” passa a ser definido pelo que se institui como valor universal.

Daí, desdobra-se um outro aspecto: a noção de equidade, argumento basilar que infere sobre o sentido de justiça nas políticas, dando destaque para a ideia de que essa se dá na articulação das “diversidades”.

Entendo que as respostas das políticas para lidar com as diferenças, ao assumir a diversidade, não consegue romper com as marcas dos estereótipos. Nesse sentido, acaba por reforçar os sentidos de igual, padrão e do que deve ser comum a todos, sem deixar de considerar as implicações disso na produção dos discursos.

Pelo prisma da diversidade,

no âmbito de um processo de significação do campo, o sentido que tem prevalecido sobre diferença é o seu entendimento como diversidade/pluralidade cultural a ser respeitada e a convivência multicultural como espaço da tolerância. (RAMOS; FRANGELLA, 2013, p. 19)

Tolerância à diversidade articula sentidos das tentativas de lidar com a questão do particular, posta em questão pelo contexto globalizado, “uma estratégia discursiva que se articula desconsiderando o universal como um particular que se tornou hegemônico.” (Ramos e Frangella, 2013, p. 19). A defesa pela igualdade, diversidade e equidade na BNCC configura-se compromisso do pacto federativo no processo de sua implementação:

Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, p. 15-16 – Grifo do autor)

Ao abordarem as questões relativas aos Direitos Humanos no currículo, Ramos e Frangella (2013) pontuam questões que são relevantes para discutir os processos educativos nas políticas curriculares, explicam que

Desse entendimento deriva uma noção orientada à divulgação de um determinado modelo – no caso, os explicitados pelos princípios ético-políticos da cultura dos direitos humanos – com vistas à assunção de posturas, valores e compromissos definidos como compatíveis com essa cultura e expressos nos seus instrumentos de sistematização. Assim é a compreensão de cultura, a partir da qual se constitui a significação de direitos humanos: um arcabouço de postulados éticos e políticos (objetividade a ser alcançada) cuja origem se fixa no tempo e no espaço (tradição a ser socializada). Nessa direção, a educação em direitos humanos assume a discursividade do campo jurídico; a partir dele cria modelos e nele se apoia para prescrever conteúdos curriculares a serem desenvolvidos pela escola. (RAMOS; FRANGELLA, 2013, p. 20)

As diferenças de acesso e condições de aprendizagem – sejam por diferenças sociais, econômicas, individuais ou outros aspectos que subjetivam os processos de identificação – são negligenciadas em nome de um determinante que cria critérios

comuns. Embora seja um discurso geralmente aceito, concordo com Ramos e Frangella (2013) que o sentido de diferença, nesse sentido, “continua sendo afirmada como inferioridade e/ou incompletude, e, com ela, a marca da referência não mais do bem e do mal, porém, ainda, da hegemonia e do poder.” (p. 16) As autoras afirmam que “contrariamente ao que enunciam, os pressupostos da igualdade e universalidade se constituem como fragmentos discursivos que favorecem práticas de anulação e subalternização do outro.” (RAMOS; FRANGELLA, 2013, p. 18) Para Bhabha (1998) a fantasia e a defesa da semelhança, marcada pelo desejo de uma origem e ameaçada pela diferença é ponto primário da subjetivação do discurso colonial. Nesse sentido,

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significação de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1998, p. 117)

O “ato de estereotipar” é um texto muito mais ambivalente, segundo Bhabha,

Isto porque é a força da ambivalência que dá ao estereotipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente. Todavia, a função da ambivalência como uma das estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório seja racista ou sexista, periférico ou metropolitano - está ainda por ser mapeada. (BHABHA, 1998, p. 106)

O discurso estereotípico inscreve formas de governabilidades que se baseiam “em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder.” (Ibid, p.127) Esse modo de pensar caminha por vias diferentes ao que é defendido na produção dos documentos das políticas, que se propõem afirmar sentidos que uma cultura fixada, historicamente construída, para pensar que

É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes "oficiais" e fantasmáticos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista(...) (BHABHA, 1998, p. 125)

Macedo (2014) comenta que “a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo.” (Ibidem, p. 1532)

Ao mesmo tempo em que as políticas tentam definir, através da força, ações do Estado, engendram-se diferentes atores e entidades sociais, na produção dessas políticas. Na medida em que se tenta definir um modelo, nacionalmente, diferentes bandeiras políticas se colocam em disputa.

Neste estudo, a autora explica que:

A menção à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da Lei. “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” figurava entre as competências da União pelo artigo 2o da LDB (Brasil, 1996). No entanto, antes mesmo da sua promulgação, a anterior Lei 4024 já havia sido modificada pela Lei 9.131/95 com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições eram “normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, artigo 7o). Uma dessas atribuições referia-se explicitamente a “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, artigo 9o). A competência para legislar sobre o currículo foi, então, dividida entre dois atores políticos que, como argumentam Bonamino e Martinez (2002), operaram com lógicas diversas. (MACEDO, 2014, p. 1532)

Cabe ainda considerar que a produção da LDB em 1996, alinhava-se a discussões de outros países que acabavam por produzir demandas pela ideia de um currículo padronizado.

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência. (MACEDO, 2014, p. 1533)

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEI, como políticas nacionais de orientação do currículo, receberam inúmeras críticas e não foram instituídas como obrigatórias e configuram-se tentativas instituir uma proposta padronizado.

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria. (MACEDO, 2014, p. 1532)

Como as produções das políticas não se constituem em território fixo, é possível considerar que diferentes demandas são produzidas movimentando o contexto de produção das políticas. Desde sua criação, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 teve em torno de cinquenta alterações e inclusões em seu texto, doze dessas só no período entre 2015-2018. Tais alterações, versam sobre tentativa de mudança do contexto educacional para garantia da qualidade na educação, justificadas pelos índices das avaliações nacionais que anunciam a “incompetência” do sistema brasileiro em educar as crianças, jovens e adultos, alinhando diferentes discursos e criando desdobramentos na produção das políticas públicas.

A produção das Diretrizes Curriculares Nacionais como documentos que orientam a Educação Básica, sistematizado e distribuído nas instituições de ensino em 2013, objetivou subsidiar as políticas educacionais no âmbito nacional, no texto de apresentação pontua-se:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013)

O argumento, que consta na apresentação do livro, se deu mediante às modificações no sistema educacional, inclusive o Ensino Fundamental de Nove Anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade, ampliando os direitos de acesso à educação escolar. As “Novas Diretrizes de Educação”²⁶ foram produzidas através da ação mobilizada pela Câmara Nacional da Educação Básica – CEB e Conselho Nacional de Educação – CNE através de estudos e debates em audiências públicas,

²⁶ Termo utilizado na apresentação do documento. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p

com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (MEC, 2013, p. 04)

No prefácio, assinado por José Fernandes de Lima, Presidente do Conselho Nacional de Educação, explicita-se que:

Este volume contém os seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna. (BRASIL, 2013, p. 05)

O direito à educação, preceito inquestionável, é caracterizado como viés que insere o termo do direito nos discursos das políticas. O Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 aponta questões que traziam elementos que justificavam a constituição da BNCC,

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Por outro lado, a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas

educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8)

Macedo (2014) explica ainda que:

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15). (p. 1535)

Ao destacar o processo de centralização das políticas é importante dizer que, os sentidos em disputa da produção de políticas educacionais não estão localizados na instância do Estado, como se esse fosse um elemento neutro, fixo e isolado das lutas políticas. Ao dizer do processo de produção dos PCN, Macedo esclarece que:

As demandas por centralização não foram, no entanto, originadas apenas no âmbito das políticas de Estado. Apesar da forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, especialmente no campo do currículo, não se pode dizer que o discurso educacional não interponha demandas por algum nível de centralização curricular. Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante. (MACEDO, 2014)

O processo de produção do que nomeamos por direitos de aprendizagem, sistematizado como tal, pelo PNAIC (2012) e apresentado também nos documentos da BNCC (2015) configuram em tais direitos, indicadores de uma matriz de avaliação. Frangella (2016) defende que os direitos figuram como fundamento para a organização do material. (p. 71) Segundo a autora,

A tomada do conhecimento como marcador conceitual que baliza a proposição de políticas públicas que, sob o foco da aprendizagem e, daí, do ensino, abrem caminho para uma centralização curricular a partir da definição do que é um direito de aprendizagem – no caso analisado, a partir da proposição do PNAIC – dá-se no entendimento do direito que se desdobra em objetivos de aprendizagem. Alferes e Mainardes (2014) chamam atenção para o uso da ideia de direitos de aprendizagem como substituição de “expectativas de aprendizagem”, expressão que aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e cujo conceito é contestado, tal como se pode observar em documento-síntese do “Congresso Internacional – Educação: uma agenda urgente”, realizado em Brasília em 2011, pela organização Todos pela Educação, que tem sido voz importante nessas discussões, em parceria com o Conselho Nacional de Educação. No

documento “Definição de expectativas da aprendizagem – textos para consulta”, entre defesas e recusas na discussão sobre a necessidade de expectativas de aprendizagem, elas são elencadas sempre vinculadas a uma necessária definição precisa que possa orientar que essas expectativas sejam atendidas. (FRANGELLA, 2016, p. 73)

Ao analisar os sentidos dos direitos de aprendizagem, Frangella (2016) ainda comenta:

Dessa forma, garantir equidade é garantir direito à aprendizagem. Assim, as expectativas de aprendizagem transmudam-se em direitos sem que haja uma alteração naquilo que indicam – os objetos de ensino e os objetivos de aprendizagem. Contudo, há, sem dúvida, um deslizamento de significação, uma vez que, ao se deixar de considerar como expectativa, que traz em si uma ideia de probabilidade, ainda que de algo viável de efetivação, mas que implica espera, como direito, passa-se à necessidade de normatização, legitimando formas adequadas de se alcançar a sua efetivação. Nas palavras de Bobbio (2004, p. 8), “não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta”. (Ibidem, p. 73-74)

O que se alinha ao que é posto em destaque no trato que é dado a questão da alfabetização na BNCC:

“A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas”, ressaltou o ministro. “À medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens.” (MEC, 2018)²⁷

É possível considerar que direitos de aprendizagem constituem modos simplificados e minimizados significados através de competências e habilidades, dessa forma, reduzem, ao mesmo tempo, as possibilidades do direito de aprender/conhecer (ao longo da vida).

Ainda destaco que o processo das produções do PNAIC e BNCC – principalmente nos anos de 2017 e 2018 -, possibilitaram o ajuste de arranjos que se emolduram pela antecipação dos modos de escolarização para as crianças, em detrimento dos processos de educação dos jovens e adultos. E no que tange o Ensino Médio²⁸ há um campo de disputa que agrega fortemente o vínculo dos princípios educacionais ao mercado econômico.

Mesmo que pareçam distantes do contexto de produção da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que focalizo na pesquisa, faço a leitura que

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental> Acesso em 30/09/2018.

²⁸ EM nº 00084/2016/MEC; MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

estas questões carregam marcas importantes ao contexto de produção de políticas para a infância. Entendo que a redução das questões relativas à inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais e quase inexistência de questões relativas à Educação de Jovens e Adultos – EJA, no processo de produção da BNCC, inverte o processo, pois são reduzidos ou quase desconsiderados, contribuindo para o processo de aligeiramento ao limita das experiências de aprendizagem ao longo da vida. Embora, tais questões não sejam temáticas desta pesquisa, não é possível descolar em contexto mais amplo, pois estas questões que me possibilitam pensar que, logra-se à infância a responsabilidade salvacionista de resposta aos problemas educacionais, talvez por basear-se na lógica comportamentalista e eficientista de conceber a educação e na tentativa de exclusão das demandas que tensionam a pensar as diferenças.

Poderia ser a ideia de “direito de aprender ao longo da vida”, um desarticulador das propostas que instituem tempo para aprender?

Recorro aos argumentos de Macedo, que observou as reuniões realizadas pelo CNE e pela UNDIME no período de outubro de 2013 a agosto de 2014, para considerar a produção contingencial da BNCC. Utilizando-se da metodologia de Ball para “perceber como os agentes políticos vão se constituindo nas ações de que participam”, evitando a interpretação de que eles sejam previamente constituídos, diz:

Como defende Ball (2012), essa rede não apenas significa que os atores privados estão participando do debate educacional, mas que estão criando novas formas de governamentalidade. Citando Jessop, o autor argumenta que se está frente a uma desestatização, na medida em que tais atores “estão investidos no edu-business e no desenvolvimento de soluções sócioempresariais e de mercado para os problemas educacionais” (p.88). (MACEDO, 2014, p. 1541)

A pesquisadora apresenta dados sobre a Fundação Lemman, como instituição que participa do debate da BNCC,

Destaco-os pela importância dos agentes públicos de políticas envolvidos e porque nos permitem acompanhar a ação de alguns parceiros. Neste momento vou tentar penetrar na rede por um sujeito político que tem surgido como central, a Fundação Lemann. Nos três seminários a que me referi, a Fundação teve papel de destaque, atuando como parceiro não público que os organizou. (MACEDO, 2014, p. 1543)

Compartilho da ideia de que “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (MACEDO, 2014, p. 1537). Em um campo de disputas de significação deste currículo, as lutas por significação dos sentidos, assumem nesse fluxo, discursos que tendem a produzir força nessa

produção. Direito de aprendizagem acaba por ser significativo de fácil adesão, uma vez que não se nega a necessidades de direito a uma escola de qualidade em que os estudantes aprendam o que lhes é ensinado.

Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (Moreira, 2010). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada. As perguntas que guiam a análise que aqui pretendo empreender são, portanto, que demandas diferenciais estão em jogo na defesa das BNCC, como elas tornam equivalentes e, nesse processo, que sentidos são expulsos como exterior antagônico. (MACEDO, 2014, p. 1537)

Em seu estudo, a autora aponta que

As redes são tratadas por Ball como “comunidades políticas” (p.5) descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções. São, portanto, fluidas e as articulações que as constituem deslizam na medida em que tanto os problemas quanto as soluções não são estáticos. Nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas. (MACEDO, 2014, p. 1538)

Carvalho (2017), em estudo que discute a articulação entre o PNAIC e o Instituto Natura, através do Projeto Trilhas, reflete sobre as questões do empresariado no investimento em políticas educacionais, segundo ela,

(...) estamos num emaranhado político-curricular do qual fazem parte organizações que se interconectam a outras empresas privadas e aos órgãos públicos na busca por soluções para problemas educacionais e sociais, inclusive reconfigurando o papel do Estado-Nação, até então provedor dos bens de direito, como a educação (Ball, 2014). (CARVALHO, 2017, p.03)

Em sua pesquisa sobre as “Novas Filantropias” nas políticas curriculares no Brasil, Carvalho (2017) ao discutir o caso do Instituto Natura, comenta que

A “rede de relações” do Instituto Natura envolve uma série de parceiros na produção de narrativas sobre o que vem a ser uma boa política educacional, em resposta à ineficiência do setor público. O recurso metodológico de etnografia de redes, utilizado por Ball (2014) em suas pesquisas para mapear essas redes de políticas, auxilia na percepção do site do Instituto a fim de suscitar questões sobre sua participação nas discussões relativas à política educacional. A produção do Instituto no ciberespaço é muito dinâmica, com informações atualizadas nesses veículos, notícias e propagandas, não somente sobre os projetos desenvolvidos, mas, também, sobre iniciativas do parceiros e ações bem-sucedidas no campo da educação. Entendo que são artefatos sem que estão sendo produzidas políticas de currículo, envolvendo sentidos sobre a rede, na qual o Instituto está inserido, e sobre os projetos educacionais que vêm se destacando no país. (CARVALHO, 2017, p.4)

Para além de tecer uma leitura das inferências do setor privado nas políticas educacionais, em um cenário que situa e fixa tais relações, Carvalho (2017) propõe

pensarmos em um imaginário neoliberal movente e conflituoso, onde os “sentidos não são fixos e há constante partilhamento de fragmentos que se desdobram em fragmentos de sentidos”, o que impede de uma delimitação absoluta com fronteiras definidas.

Nesse sentido, compartilho das ideias de Carvalho (2017) ao dizer que “os sentidos de centralização curricular deslocam-se continuamente, garantindo a amplitude das discussões democráticas e que outras vozes possam ser ouvidas nas redes políticas” (p.11), há contudo, a necessidade de questionar os modos como os interlocutores inferem demandas e tecem força no processo de produção de sentidos das políticas educacionais.

3.3 O padrão como base: o currículo como questão

Iniciei este capítulo tratando por categoria de pesquisa as expressões “base” e “pacto”, apontando aspectos do pacto e sua relação com as formas de governança pelo qual PNAIC e BNCC e como estas se articulam. Por “base”, considerei os sentidos que implicam na ideia da sistematização dessas políticas nas produções curriculares. Macedo (2014) menciona que a “defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo.”(p. 1532) Nesse âmbito, o que estou chamando de base, não se limita à BNCC, o que chamo de pacto, não diz respeito somente ao PNAIC. Utilizei-me dos termos, como tentativa de leitura possíveis, marcando como eixo de significação os rastros e vínculos que estas expressões carregam. Nas versões da BNCC, por exemplo, a “base” já foi a Base e agora, divulga-se que a “base” é a Educação.

Segundo Lopes (2015) a “produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos).” (LOPES, 2015, p. 447). A pesquisadora explica ainda que:

A política deixa de ser uma determinação – em primeira ou em última instância – da economia para assumir primazia na constituição do social. A economia é ela mesma política, depende de decisões políticas. Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do

que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização. (LOPES, 2015, p. 447)

O apontamento de que “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.274) corrobora a hipótese de instâncias de mediação e negociação no processo de fixações provisórias dos sentidos e significações desse currículo em diferentes contextos. Esse espaço não se configura como espaço de harmonia e consensos, mas um terceiro espaço em que as contingências, em desacordo ou em descontinuidade, colocam em campo o hibridismo cultural em suas condições de fronteira, traduzindo, reinscrevendo o imaginário social de ambas as culturas nos espaços de negociação em que o poder é desigual, como um agenciamento “intersticial” que recusa, segundo Bhabha, a representação binária do antagonismo social, em que:

os agenciamentos híbridos encontram sua voz em uma dialética que não permite buscar a supremacia ou soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro; a parte do todo (BHABHA, 2011, p. 91).

Nesse sentido, a abordagem de currículo que estou defendendo, está baseada na abordagem que essa produção

que se movimenta em arena cultural ambivalente e híbrida, na qual as oposições são constitutivas da realidade e não polos excludentes, descartando o entendimento da luta hegemônica como superposição ou mesmo eliminação daquele que, neste momento, é o mesmo em relação ao qual a diferença é descrita. (Ibid, p. 19)

De modo que o processo de produção curricular é compreendido como

(...) entrelugar de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e sobre nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica (...) (Ibid, p. 19)

Ainda que os documentos não sejam definidos como políticas curriculares – BNCC e PNAIC – os significo, nesta pesquisa, como produção curricular. Por este modo de significar, entendo que as marcas das abordagens tradicionais da teoria do currículo, são expressas através da preocupação em traçar objetivos e condutas, focalizar no “ensino” a responsabilização das aprendizagens, listar “conhecimentos” que devem ser ensinados em determinado tempo, que pode ser caracterizado pela leitura de um currículo prescrito. E, mesmo, considerando como produção de sentido,

como documento normativo, são múltiplas as possibilidades de leitura no contexto da escola, inclusive, como currículo.

É por esta chave de leitura que procurei operar, tomando como compreensão que os discursos produzidos nesse fluxo criam roteiros, modos de fazer, modos de compreender conceitos além da produção de parâmetros que orientam os indicadores de avaliação, seja por uma perspectiva da escritura dos próprios documentos do PNAIC e da BNCC ou por outros modos de inscrição. A concepção de currículo pela qual desenvolvo minhas reflexões, configura-se pelo entendimento do currículo como enunciação, tensionado e produzido no limiar entre diferentes tentativas de significá-lo. É possível, nesse sentido, observar vínculos das abordagens teóricas que postulam a configuração do que é apresentado nos documentos, marcados rastros de concepções utilitaristas do ensino.

3.4 É dívida, é direito, obrigação do Estado e compromisso da sociedade:

3.4.1 BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em dezembro de 2017, teve sua primeira versão divulgada no ano de 2015, sendo discutida por diferentes setores, até a elaboração sua terceira versão, apontada como versão final e servirá de referência obrigatória nacional para a preparação e o ajuste do currículo nas instituições de ensino públicas e privadas.

Com o propósito de organizar um quadro curricular a fim de “superar a fragmentação das políticas educacionais, reforçar a cooperação entre as três esferas do governo (nacional, estadual e municipal) e para ser a base para uma educação de qualidade” (BRASIL. MEC, 2017, p. 8), dentre outros propósitos, pretende alinhar as políticas educacionais em nível nacional, estadual e municipal, sistematizado através da formação de professores, avaliação, concepção e desenvolvimento de recursos e infraestrutura.

Com o intuito de apresentar questões sobre o currículo, a UNESCO (2018) promoveu a “Análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru” e baseou-se na BNCC, dizendo que

O quadro curricular é apresentado como um documento contemporâneo e pluralista, que esclarece o conjunto de aprendizagens essenciais que deve ser ensinado a todos os estudantes – crianças, jovens e adultos. No entanto, os currículos têm autonomia para traçar os caminhos para alcançar os resultados descritos nesse documento. A BNCC aborda sua visão por meio do conceito de educação abrangente. Nesse âmbito, a educação básica visa

a desenvolver o indivíduo de forma totalmente inclusiva, reconhecendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento e abandonando as perspectivas reducionistas que privilegiam os aspectos cognitivo ou emocional. Propõe-se compreender o estudante como um sujeito ativo da aprendizagem e promover um tipo de educação que, ao mesmo tempo em que acolhe, reconhece e desenvolve, também respeita a diversidade e as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, os objetivos da BNCC consistem em superar a fragmentação do saber em disciplinas, para estimular a aplicação de conhecimentos em situações da vida real, para contextualizar o que é aprendido e para ter os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem e do desenvolvimento do seu próprio projeto de vida. (UNESCO, 2018)

A tentativa da BNCC de superar a fragmentação disciplinar, entretanto, não parece ser investimento feito, pois além de separação entre as disciplinas, sistematizou hierarquicamente os conhecimentos, classificando o ano de escolaridade que deve ser trabalhado desde a Educação Infantil. A “nova era” prevista no relatório é anunciada mencionando que

A BNCC é retratada como o início de uma nova era para a educação do Brasil e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas de ensino do mundo. Nessa mensagem, o governo brasileiro garante o seu compromisso com a promoção de um sistema educacional e com a implementação de políticas educacionais que envolvam o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e desestimulando a discriminação e o preconceito. (UNESCO, 2018, p. 14)

A produção democrática é outro aspecto mencionado e que mereceria aprofundamento, inclusive para problematizar o que se considera participação democrática.

Ele também afirma que o documento é o resultado de um longo processo conduzido por especialistas em educação de diversas áreas do conhecimento, que contou com a participação fundamental e proposicional dos docentes e da sociedade civil. Depois que o documento foi elaborado, foram organizadas audiências públicas nas cinco regiões do país, e várias modificações foram realizadas antes de se concordar com a versão final, que foi aprovada em dezembro de 2017. (UNESCO, 2018, p. 14)

Nas participações de representantes do Ministério da Educação em palestras, audiências e entrevistas públicas, foi recorrente nos discursos sobre a BNCC a expressão: “*a Base não é currículo*”, e essa afirmação foi divulgada e está presente nos materiais de divulgação da base em que define-se como um documento que possui o intuito de orientar a escolas, servindo-se como “base” para a elaboração de propostas curriculares. O questionamento inicial, postula-se a partir do que é exposto pelo manifesto da Associação Brasileira de Currículo - ABdC, divulgado em 2017, problematizando a questão:

Chama atenção nessa terceira versão do documento a insistência em demarcar que a Base não é currículo, como numa resposta às críticas que

vem recebendo ao longo de seu processo de construção, já apresentadas pela ABdC anteriormente, na produção de um texto em co-autoria com a Anped, publicizado e entregue ao CNE. Paradoxalmente, a Base se intitula Comum e Curricular. Ao negar sua condição de currículo o faz reduzindo-o a uma questão de ordenamento e sequenciação de conteúdos, o que traz ao conceito de currículo feições de arranjos materiais/procedimentais que se coadunam com uma lógica tecnicista. Se não é currículo, é o que? Somente listagem de conteúdos definidos como essenciais? (ABdC, 2017)

Na estrutura da BNCC e nas inserções dos defensores da base, o currículo fica confinado, ao que parece, ao espaço da escola, que deve “traduzir” em currículo esse texto. Se assim o é, qual foi a participação dos “protagonistas” da escola na construção desse documento? Os professores conhecem o material? Participaram de fato dos processos decisórios? Se o currículo será produzido na tradução do texto da base na escola, o que cabe aos sujeitos na escola? Embora, estas respostas não sejam o mote desta pesquisa, é possível fazer alusões que imprimem certo sentido em seu processo de produção.

Entidades como a ABdC, Anped e Anfop expressaram a preocupação e manifestaram-se publicamente contrários à BNCC, paralelo à tal posicionamento, observamos instâncias como a UNDIME e CONSED que participaram ativamente do “Movimento pela Base”, assim como Abave, Cenpec, Comunidade Educativa CEDAE, Instituto Lemann, Fundação Maria Cecília Souto do Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto BBA e Todos pela Educação.

E, nesse fluxo contingencial, entendo que as produções curriculares se constituem através de processos de disputa de sentido do que venha ser educação de qualidade, democracia, equidade e, por sua vez, currículo. Compreendendo que, também esta tese se insere nessa disputa por significação do que venha ser currículo e partilho das preocupações expressas no documento da ANPED/ABdC (2017), considerando que:

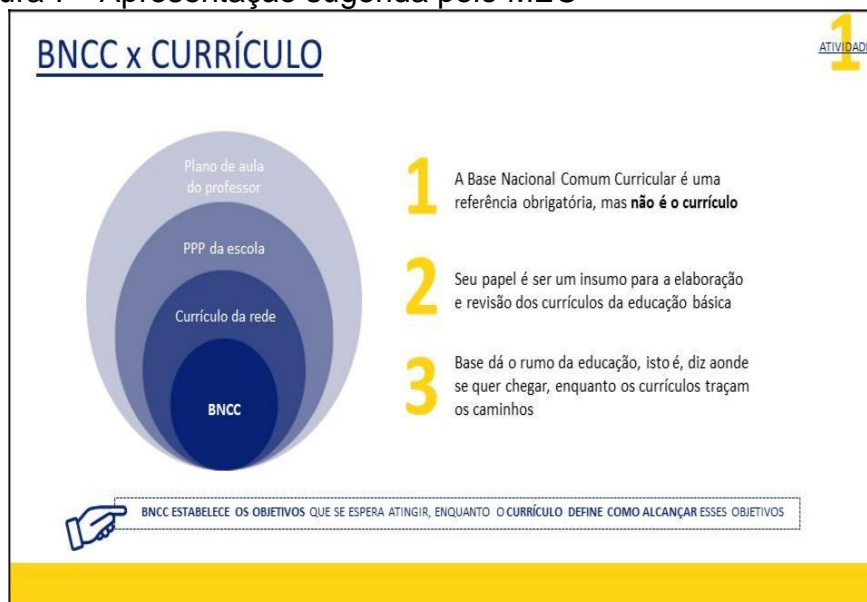
Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (ANPED/ABdC, 2017)

Considero currículo “*como um dos espaços/tempo em que sentidos são permanentemente produzidos, disputados e negociados*” (Macedo, 2006) que através de processos de negociação e tradução, que se hibridizam. O híbrido, entendido como produção outra, que não se faz por justaposição, não é uma “mistura”, mas um outro,

não completamente outro, visto que guarda rastros que envolve articulação dos processos, que nos possibilita questionar os essencialismos. Compartilho dos argumentos da autora ao dizer que não há oposição entre os dois aspectos disputam sentidos sobre nas políticas educacionais mas que se articulam ao partilhar o “antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola” e o “desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo favorece uma articulação para além da oposição entre público e privado, (...)” (*Id*, p. 984) Cabe, entretanto, pensar que relações são essas?

Os estudos teóricos desenvolvidos sobre a abordagem do ciclo de política (BALL, 2011), a partir da compreensão dos contextos de influência, da produção escrita e da prática como instâncias políticas inseparáveis nos processos de ressignificação e produção de políticas, contribuem no entendimento que a circulação dos textos e discursos carregam os rastros dos sentidos das concepções dos atores sociais, além da própria im-possibilidade de compreender os contextos de forma segmentada. O autor argumenta questionando a ideia top-down, esclarecendo que há sempre imbricações e permanente tensão entre o local e o global. (LOPES, 2013)

Figura 7 - Apresentação sugerida pelo MEC –



FONTE - Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/>
Acesso em 01 de maio de 2018.

No material²⁹ disponibilizado no site da BNCC é descartado a redução da BNCC à currículo. Parece que entre o singular “**não é o currículo**” e o plural, “seu

²⁹ Material disponível na plataforma da BNCC elaborado pelo MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, para apoiar as secretarias de educação e escolas na realização do Dia D para estudo e

papel é ser insumo para elaboração e revisão **dos currículos** da educação básica”, considerando a estrutura do próprio documento, resta às secretarias de educação e às escolas dizer como fazer e às instituições que formam os professores, ensiná-los como “ensinar” tais objetivos, como desenvolver tais competências o que nos faz pensar em um entendimento de uma lógica que articula o currículo à uma ideia de uma didática meramente instrumental.

Figura 8 – Apresentação da BNCC –



Fonte: Disponível em - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de maio de 2018.

As questões que atravessam esta discussão inserem/reinserem novos arranjos e compreensões outras dos processos de significação no campo do currículo, através de referências marcadas pela lógica neotecnicista de currículo, tensionadas pela lógica das avaliações sob os argumentos dos discursos de “qualidade” e da “qualidade como direito” como perspectiva de resposta aos índices de avaliação, sob o argumento da democracia e da equidade.

A noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de “uma cultura” para ser ensinada a todos, em nome de um projeto de transformação social e formação de um sujeito concebido como universal, vem sendo produzida e

discussão da BNCC, marcado para 6 de março de 2018. O importante é que a BNCC seja conhecida e analisada por todos os educadores brasileiros.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/>

reconfigurada pela lógica das avaliações, tecendo força no modo como o currículo vem sendo significado na escola. Parece um tanto contraditório que políticas pautadas em modelos classificatórios, meritocráticos e excludentes, possam “produzir” sentidos de democratização e inclusão. Ainda que não se defina como currículo, a BNCC é um documento normativo define domínio aos campos de conhecimentos validando-os e excluindo alguns.

A tentativa de negar a identificação com “um currículo”, por si já imprime um sentido do que se entende por currículo, uma vez que é recorrente a afirmação de que será na escola que este currículo será traduzido, significando a partir das concepções que carregam traços de uma perspectiva tyleriana, baseado nos princípios da hierarquização e fragmentação.

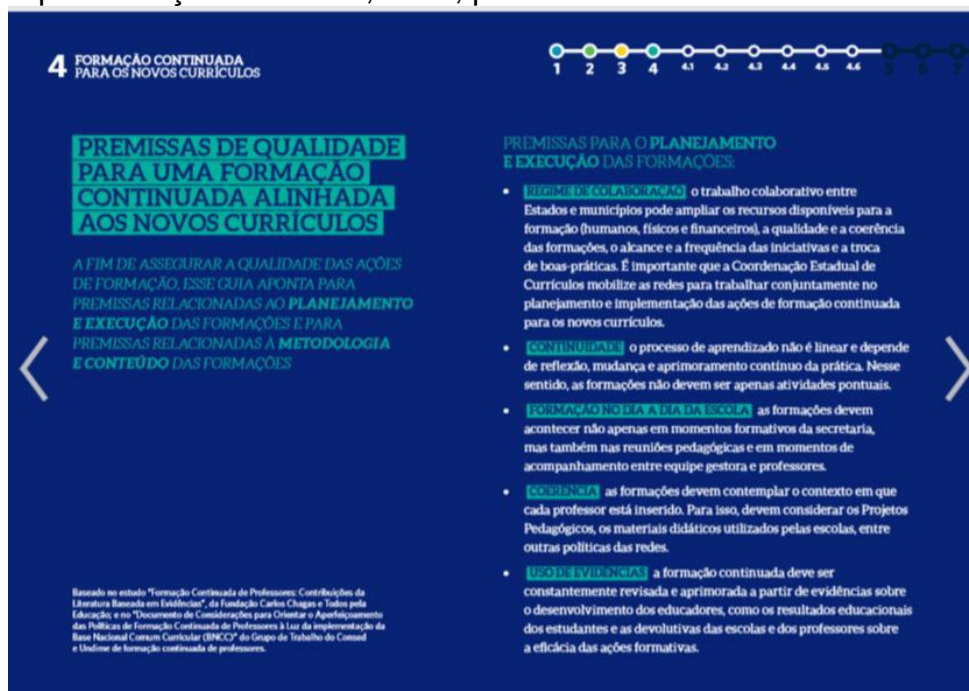
Ao discutir os primeiros textos da Base Nacional Curricular Comum, Macedo (2014) já sinalizava que “a concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno.”

Uma leitura que dialogasse com o campo do currículo de forma mais tradicional, talvez não problematizasse tal deslizamento; o objetivo seria apenas uma forma de dizer como se espera que um conteúdo seja trabalhado. Tratar-se-ia somente de deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, como nos ensinavam as vertentes técnicas que desdobravam a tradição tyleriana em toda uma tecnologia para a definição de objetivos. Ocorre que, neste caso, a justificativa para o privilégio ou para a seleção deste ou daquele objetivo é instrumental, ela não tem a ver, como ocorre na Base, com conhecimentos fundamentais, importantes em si e por si. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41)

Segundo Lopes e Macedo (2011) o currículo não é coisa alguma, mas “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo emprestando-lhe um sentido próprio” (p.40) que como ato de poder, passa a ser aceito e compartilhado.

Assim, minha impressão é que a BNCC tenta direcionar o “leitor”, criando constrangimentos que tentam melindrar os escapes na produção de sentidos, ao mesmo tempo em que também os produz. Embora isso não se configure rota única que caracteriza apenas um sentido nesse processo, é interessante pensar os vínculos que marcam a produção da sua proposta.

Figura 9 - GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Orientações para o processo de implementação da BNCC, 2018, p. 38.



Cabe ainda dizer que no bojo do trabalho de “implementação” da BNCC, o investimento mais recente tem sido feito na discussão da formação de professores, também é ponto basilar. Está aí uma questão que carece atenção. Caberá aos professores aprender a ensinar o que se define na BNCC? Observo no arranjo das políticas que se engendra um esforço de implementação da BNCC, através de estratégias que vinculam diferentes políticas nesse trabalho: produção de Material didático, da formação de professor, da reformulação das políticas de avaliação e da reformulação do PNAIC em 2018. A promessa de uma educação de qualidade, funciona como um argumento forte na produção de uma base curricular, ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, o direito à educação.

Como a política já tem definido o que deve ser ensinado, ao professor cabe a missão de implementar a política, norteando-se pelos objetivos propostos, tornando-os mais claros, estipulando “técnicas e métodos”, os “professores têm liberdade e autonomia para decidir sobre como ensinar”.

Segundo consta no portal do MEC:

O ministro da Educação, Rossieli Soares, entregou na sexta-feira, 14, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. O principal objetivo é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para

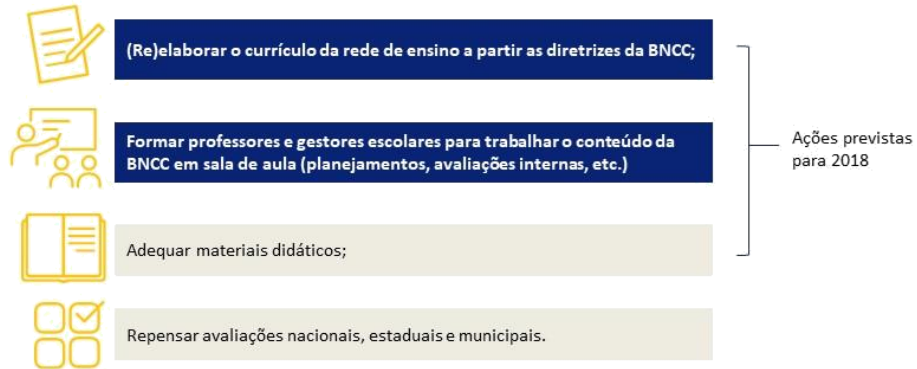
que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum. (BNCC). (PORTAL DO MEC, 2018 - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72141> Acesso em 02/02/2018)

Figura 10 - Apresentação sugerida pelo MEC

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

1
ATIVIDADE

A BNCC foi aprovada. E agora?
Será necessário, entre outras ações:

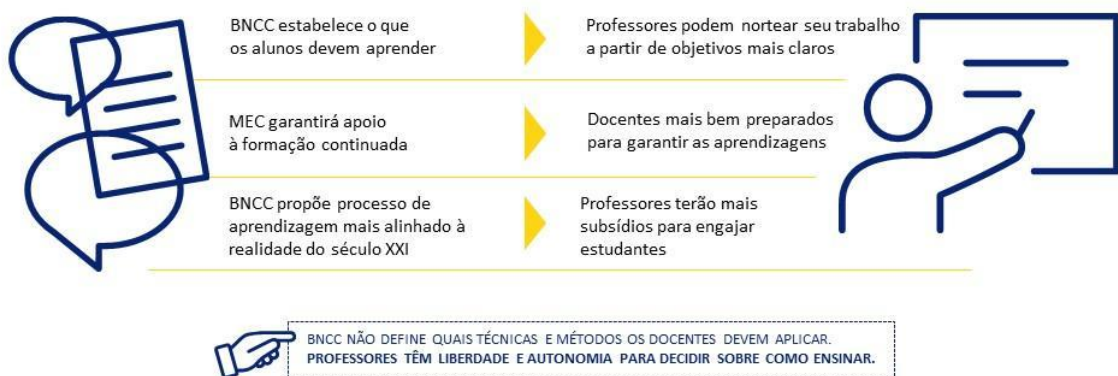


FONTE: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/> Acesso em 01 de maio de 2018.

Figura 11 - Apresentação sugerida pelo MEC

O QUE MUDA PARA O PROFESSOR

1
ATIVIDADE



FONTE: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/> Acesso em 01 de maio de 2018.

A implementação da BNCC teve então, ações previstas em que a necessidade da formação de professores e gestores, como já mencionado, cabe planejar a aula.

O investimento no discurso da necessidade de “formar professores” para a implementação das políticas articula sentidos que agrega à falta de qualidade educacional ao trabalho docente. Macedo (2013) comenta que

Essa “solução razoável” não parecia atender às demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários. Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. (MACEDO, 2013, p. 1532)

A autora ainda menciona que a rede de agentes políticos públicos e privados, movida por diferentes interesses, disputa sentidos na tentativa de fixá-los em nome do “clamor universal” por educação de qualidade. Segundo Macedo (2013) “conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação.” (MACEDO, p. 1545) fazem parte do debate a respeito da BNCC. E, pensando ainda nos processos de leitura que configuram os sentidos produzidos nas políticas estudadas, destaco, na seção a seguir, os sentidos que se articulam em torno de um “pacto”.

3.4.2 PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, constitui-se como uma ação integrada do governo e seus entes federados, cujo compromisso é atender a Meta 5 do PNE 2014-2014, e que tem por objetivo a alfabetização, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas públicas brasileiras. Estrutura-se a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, do compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, Estados e municípios e orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais. De modo geral, organiza-se através dos eixos do material didático e literatura, avaliação, formação continuada de professores alfabetizadores e gestão, monitoramento e mobilização social, catalogados considerando:

A **Formação e apoio técnico:** formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; Apoio pedagógico complementar por meio do Mais Educação.

Os **Incentivos/Recursos materiais e financeiros:** incentivo aos professores através de bolsa; recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); materiais didáticos; Incentivo para as escolas que mais avançarem, face aos objetivos de alfabetização; mobilização da sociedade e da comunidade escolar.

E a **Avaliação:** monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares; aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano; realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 3º ano; Gestão e monitoramento do programa, em colaboração com estados e municípios.

Em 2018 os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participaram de formação de 180h. Para gerenciamento das atividades da formação continuada deste programa, os cursistas (professores que atuam na educação infantil, professores alfabetizadores e um coordenador pedagógico por Unidade Escolar) devem ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, que é responsável pela geração dos dados para certificação desses cursistas. “Formação que objetiva oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos.” (<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> Acesso em 15 de janeiro de 2019)

Balanco - Desde que foi instituído, em 2013, o Pnaic já formou mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de 1 milhão de professores alfabetizadores, espalhados pelos 5.570 municípios do país. Veja os números:

Professores alfabetizadores

2013 – 281.725

2014 – 267.375

2015 – 235.983

2016 – 226.808

Orientadores de estudos

2013 – 15.953

2014 – 15.146

2015 – 14.691

2016 – 13.198

Municípios que aderiram

2013 – 5.276

2014 – 5.489

2015 – 5.222

2016 – 5.360

(Portal do MEC, 2017, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/51531-municipios-interessados-devem-aderir-a-partir-desta-quarta-12> Acesso em 12/06/2017)

A opção pelo PNAIC nesta pesquisa se deu considerando a relação da política no processo de fortalecimento do que vem sendo nomeado por direitos de aprendizagem. Nesse momento importa comentar que o discurso da “aprendizagem” tratado como um direito e empregado na luta contra o fracasso escolar, é ponto relevante na “arquitetura de regulação de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p.1549). As demandas educacionais atuais, configuram-se território multifacetado.

Um dos aspectos que considero importante destacar é a ideia de que um direito precisa ser pactuado para que seja garantido. A produção de um documento, como no caso do PNAIC, ao mesmo tempo que expõe sua liminaridade, abre espaço e nos possibilita observar sua duplicidade. “*Um acontecer “ao mesmo tempo”.*” Um pacto na sua estrutura, demanda acordo, negociação. E mesmo que pareça fechado, na construção como um documento oficial, necessita de um Outro que o leia. Nesse sentido, Frangella (2013) destaca que “*esse tempo duplicado pode ser observado quando a narração se dobra entre a dimensão pedagógica – cumulativa, consensual e continuísta – e uma dimensão performática, a partir da recorrente iteração*” (Frangella, 2013, p.184), considerando como uma outra possibilidade de leitura das políticas, em que segundo a autora, os discursos tecem ambivalência dos aspectos pedagógicos e performáticos, sem que sejam destacados um ou outro, o que nos possibilita compreender como se dão as articulações.

Frangella (2013) destaca a perspectiva geralmente tomada nas pesquisas, considerando a produção de políticas externas à escola, como o poder que vem de fora e se exerce sobre os professores e, ao chamar atenção para a complexidade das relações de poder, não desconsidera também a escola como instância de produção de políticas.

A implementação do PNAIC estruturou-se a partir da necessidade de que fosse feita a adesão dos dirigentes das entidades públicas como também a dos professores.

“Concluimos a discussão sobre quais são os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades essenciais para os nossos alunos na educação básica. Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula”, afirmou Rossieli Soares. (PORTAL DO MEC, 2018 - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72141> Acesso em 02/02/2018)

3.4.3 Pactos e (im)pactos

Os resultados das avaliações externas de cada escola, a aplicação de uma avaliação diagnóstica aos alunos de 1º, 2º e 3º ano, o material didático selecionado pela rede de ensino e as demais avaliações realizadas pelas redes deverão orientar o desenho da formação. Esta formação estará focada em oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos.

PNAIC, 2017

A estreita relação do PNAIC com o projeto do monitoramento através de avaliações externas faz parte da sua configuração. A tentativa de implementação de um sistema de avaliação que visa certificar se os direitos de aprender foram alcançados, no entanto, merece algum destaque. Dessa forma, o investimento na formação de professores, fica tutelada pelas avaliações externas em que os direitos de aprendizagem acabam por instituir uma rubrica de uma matriz de avaliação.

Observam-se itens que transmutam os direitos de aprendizagem em indicadores da avaliação. Em relação às políticas do Programa de Alfabetização na Idade Certa, a tríade de formação, avaliação e responsabilização parece ser basilar na “garantia” para que sejam “assegurados” os direitos de aprendizagem na idade certa.

Figura 12 -OBJETIVOS DE LEITURA

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C

FONTE: PNAIC 2012, Ano 1 Unidade 1, p. 33.

Vieira e Hypólito (2013) problematizam o que chamam de estandardização do conhecimento. Dos argumentos utilizados pelos autores, há a hipótese de que as políticas curriculares atuais corroboram para a padronização, centralização e controle do conhecimento, tentando garantir resposta aos diagnósticos “bancomundialistas”, sendo marcadas pelos discursos de um sujeito autônomo, consumidor, orientado por competências e empreendedor. Segundo eles, esta lógica é evidenciada na pesquisa científica e na “Teoria da Resposta ao Item”, base dos atuais sistemas nacionais de avaliação, sendo estas direcionadas à demanda de mercado. “É a perspectiva em que se baseiam as políticas de índices, exames e avaliações em larga escala” (Vieira e Hypólito, 2013, p.128) Ressaltam que esses discursos são velhos no que tange a pseudoneutralidade científica em que uma educação baseada em métodos científicos é retomada, principalmente nas principais abordagens de ensino-aprendizagem. Destacam em suas análises a relação com as teorias etapistas da psicologia, traçando suas relações com as perspectivas psicologizante das abordagens por competência, naturalizadas nas avaliações do Estado, através de técnicas refinadas de capturar características que possam ser observadas. Sinalizam que as provas, os testes e as evidências de respostas ao item, buscam semelhanças e generalizações e nesse caso, “generalizar é conduzir-se com um mercador que troca equivalentes, que substitui o igual pelo mesmo. Com efeito, a educação vem sendo cada vez mais invadida por este discurso colonizador” (Vieira e Hypólito, 2013, p.129), tais efeitos, se matizam também no trabalho docente e currículo.

A leitura que faço é que a temática contribui pouco como política de garantia de direitos e se é possível pensar aos processos de produção curricular que está atrelado ao modo como a avaliação vem sendo significada, arrisco em dizer, como efeito, produz-se sentidos que denunciam a lógica mecanicista e reprodutivista, reduzindo o potencial da proposta de formação.

O PNAIC está vinculado a uma meta nacional e é avaliado por provas nacionais (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), que tornam essas formações entrelaçadas às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Deste modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo - a alfabetização, com base no mesmo material pedagógico e curricular (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 7).

A necessidade de construção de uma matriz que orientasse as avaliações nacionais, foi também um dos argumentos que articulou o arranjo da BNCC. Foi noticiado que

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Conselho Nacional de Educação deu prazo de um ano para adaptar as avaliações em larga escala à matriz da BNCC. A tarefa cabe ao Inep, braço do Ministério da Educação (MEC) responsável pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que inclui exames como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). (NOVA ESCOLA, 07/03/2018 - Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/10141/bncc-permite-diferenciar-avaliacoes-da-prova-brasil-diz-presidente-do-inep>)

Tanto na BNCC como no PNAIC a avaliação passa a ser um discurso mobilizador e gerencial da gestão educacional. Priscila Cruz, fundadora e presidente do Movimento Todos Pela Educação – TPE, divulgou considerações sobre avaliação na educação infantil, na página da Educação UOL, segundo ela,

Para garantir que não haja desvios na vocação dessa etapa, é preciso avaliá-la. Pensando nisso, o Ministério da Educação (MEC) anunciou recentemente que a partir do ano que vem, e a cada dois anos, os profissionais da Educação Infantil terão de avaliar as condições ofertadas aos alunos da Creche e da Pré-escola. Na verdade, a medida chega atrasada, tendo sido estabelecida em 2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e ter sido prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) para 2016. A proposta é positiva? Sim, mas é preciso lembrar que estamos falando de um público muito especial e, portanto, é preciso ficar claro o que pode e o que não pode ser e portanto, é preciso ficar claro o que pode e o que não pode ser essa avaliação. **Não pode:** ser de seleção, aprovação/reprovação de alunos. **Pode:** ser um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento individual de cada aluno e monitoramento da Educação Infantil.(...) (Disponível em <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2018/07/18/avaliacao-na-educacao-infantil-crianca-aprende-muito-mas-aprende-bem.htm?cmpid=copiaecola> Grifos Nossos)

Luiz Carlos Freitas apresenta algumas ponderações no Blog do Freitas.³⁰

Seu post refere-se às mudanças no agora chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que incluiu a avaliação da educação infantil e reuniu todas as avaliações do ensino fundamental e do médio sob uma mesma rubrica, SAEB, aplicadas no 2º, 5º, 9º do ensino fundamental e 3º do ensino médio. Com isso, desaparecem as denominações Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. No caso da ANA, ela foi antecipada do 3º para o 2º ano, criando pressões sobre a educação infantil em função de uma suposta “idade certa” para se alfabetizar. (<https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/22/educacao-infantil-a-boca-torta-do-tpe/>)

O corte antagônico caracterizado pela avaliação infere incisivamente: o ciclo de alfabetização e avaliação na educação infantil. Nesses dois casos, a idade certa de alfabetização é mobilizadora. Encurta o ciclo de alfabetização e resvala sobre a Educação Infantil a responsabilidade.

³⁰ Avaliação Educacional – Blog do Freitas: *Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização.*

Na pesquisa sobre o PNAIC, Axer (2018) aponta que

Essas ações políticas que identifico no mapeamento já foram explicitadas na metodologia e, a meu ver, ajudam a desenhar o discurso organizador do PNAIC que acaba por fortalecer a avaliação nacional como estratégia de fixar tal rede de equivalência que penso ser o PNAIC. O nível de alfabetização é medido por provas nacionais, tais como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o que torna a formação do PNAIC entrelaçada às políticas públicas e, conseqüentemente, às políticas curriculares. Desse modo, o Pacto mobiliza e relaciona professores de diversas regiões do país em torno de um mesmo objetivo – a alfabetização plena com base no mesmo material pedagógico e curricular. Penso assim que a avaliação opera uma relação de controle via currículo. Nesse sentido, o PNAIC é parte de uma rede de política que visa à necessidade de um currículo para garantir um resultado positivo, uma forma de controlar o sistema. (Ibid, p.25)

Atentar à questão da avaliação então, diz mais do que seus resultados e, por resultados não estou identificando somente aos índices produzidos, mas também inclusive. Falar de avaliação é dizer que seu processo está implicado no processo formativo de professor e aluno. Independentemente da matriz teórica que orienta a avaliação, é possível dizer que está sempre vinculada ao modo como se concebe a educação e, por conseguinte, o trabalho pedagógico, nesse sentido, não se trata de um elemento solto e desvinculado dos processos de significação.

Segundo Axer (2017) a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA foi se concretizando como uma avaliação do ciclo de avaliação e como uma prestação de contas, em resposta ao PNAIC. Segundo ela, a ANA é

como um fio que costura o PNAIC, visto que o curso de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores prevê planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem feita pelos professores. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores são auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. Essa avaliação, por mais paralisante que seja, não finaliza as discussões e concepções de leitura e escrita. (Ibid, 102-103)

A formação de professores e avaliação são, ao meu ver, aspectos correlatos que se nutrem de forma ambivalente. Não cabe então desqualificar, mas é sempre necessário levantar aspectos que ampliem as possibilidades de pensar os processos. E se, não há direito sem força, estou entendendo que formação de professores e avaliação externa constituem-se elementos que são ameaçados ao mesmo tempo que ameaçam o direito de aprender.

4 DIREITO E TEMPO: INTERFACES DE UMA MESMA MOEDA?

“Acho que vocês poderiam fazer coisa melhor com o tempo”, disse, do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta.”

“Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu”, disse o Chapeleiro, “falaria ‘dele’ com mais respeito”. (...) “Atrevo-me a dizer que você nunca chegou a falar com o Tempo!”

“Talvez não”, respondeu Alice, cautelosa, “mas sei que tenho de bater o tempo quando estudo música.”

“Ah! Isso explica tudo”, disse o Chapeleiro. “Ele não suporta apanhar. Mas, se você e ele vivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio. Por exemplo, supunha que fossem nove horas da manhã, hora de estudar as lições; bastaria um cochicho para o Tempo, e o relógio girar num piscar de olhos! Uma e meia, hora do almoço!”

Carroll, 2009, p.84

O País das Maravilhas é vivido pela personagem Alice como um atravessamento entre o tempo psicológico, o tempo cronológico e a própria personificação do tempo. A história, que parece acontecer durante um sonho da menina, nos defronta com as subversões próprias do estado do sono, em que nossa percepção-sensorial e motora (voluntária) ficam suspensas, em que o tempo subverte uma sequência lógica, em um piscar de olhos.

Quando falamos de tempo, muitas questões atravessam os modos como o percebemos. E, não obstante, é comum ouvir dizer que parece que o tempo tem passado com maior velocidade nos últimos ‘tempos’... segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, décadas, séculos... o tempo geralmente associado ao fracionamento, revolucionado pela invenção do relógio mecânico. Esta tecnologia modificou o modo como a humanidade lida com as questões da sua própria humanidade em uma relação que, por vezes, chega a ser obsessiva.

Por vezes, lidamos com o tempo como aquele objeto com o fim em si mesmo, como detalhe mais importante e como fixação: fetiche. “O fetichismo, como a recusa da diferença, é aquela cena repetitiva em torno do problema da castração.” (Bhabha, 1998, p. 116) Dentro do discurso, o fetiche representa o jogo simultâneo entre a

metáfora como substituição (mascarando a ausência e a diferença) e a metonímia (que registra contiguamente a falta percebida). Uma relação marcada entre o prazer/desprazer, ausência/presença, passado/presente, dominação/defesa, conhecimento/recusa, conflitos que colocam em crise a própria humanidade, alimentando discursos e criando significações.

A definição de tempo pelas diferentes áreas do conhecimento: filosofia, física, psicologia, cosmologia, astronomia, religião, registram modos de significação e disputa de sentidos. O que é o tempo? Suspeito que não há resposta certa, contudo, as tentativas e as diferentes respostas denunciam a complexidade do assunto.

O fetiche carrega aí, talvez, atributos que permitem associação com o tempo, pois a cena do fetiche, conforme descrita por Bhabha (1998) “é também a cena da reativação e repetição da fantasia primária – o desejo do sujeito por uma origem pura que é sempre ameaçada por sua divisão (...)” (p.117)

O aprisionamento ao tempo *khrónos* e a dívida com o tempo *kairós*³¹, constituem discursos que engendram ao tempo, prazer e dor; a relação de autoridade com o passado e a esperança de futuro nos paralisa e nos mobiliza em duplo efeito. Khónos é, segundo Kohan (2017) “o tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se experimenta o tempo.” (p. 12) Explica que, “no decorrer da história, a instituição escolar tem sido cooptada por um outro tempo, *khrónos*”. (p.11)

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, naquilo que faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. (KOHAN, 2017, p.13)

Santos (2002) sobre a relação com o tempo discorre:

A compreensão de mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com as concepções de tempo e temporalidade. [...]a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro expandir o futuro. A

³¹ Na filosofia, Chronos era descrito como o senhor do tempo e da pressão das horas comandadas pelo relógio. Era um carrasco responsável por controlar o tempo real, do nascimento até a morte. O tempo de Chronos é o limitador para a quantidade de atividades realizadas durante o dia, e a humanidade acaba se tornando escrava de Chronos. Kairós, por sua vez, é um jovem destemido que não se importava com o tempo cronológico do relógio ou com o calendário. Kairós era o tempo que não podia ser cronometrado, as coisas que acontecem sem hora marcada, as surpresas do dia a dia. O tempo de Kairós nos convida a aproveitar a vida com mais leveza, de forma mais despojada, sem se importar com o implacável Chronos. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/> Acesso em 14 de janeiro de 2019.

contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo, a concepção linear do tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas eram as expectativas confrontadas com as experiências do presente. (SANTOS, 2002, p. 239)

O tempo considerado, a partir das contribuições de Bhabha (1998), é promessa traçada na ideia de que a “história simbólica da cultura nacional está inscrita na estranha temporalidade do futuro perfeito” (Bhabha, 1998, 216). A afirmação de Bhabha, a partir das leituras de Kristeva, inclui elementos para o entendimento sobre os modos como o tempo pode ser percebido.

A dimensão do tempo entendida como o atravessamento das fronteiras entre o novo/velho, uma certa temporalidade dupla, entre o performático e o pedagógico, em que a figura de povo, emerge na ambivalência narrativa de tempos e significados disjuntivos.

A expressão usada por Kristeva da “estranha temporalidade de futuro perfeito” e da perspectiva proposta por Santos (2002) de encurtamento do presente e expansão de futuro, caracterizam modos como as questões parecem ser analisadas no contexto atual das produções das políticas educacionais. E, ao considerar o tempo neste construto, me chama atenção a necessidade de antecipação/ampliação do tempo das crianças como promessa de futuro de sucesso.

A obsessão pelo tempo foi um dos aspectos que me trouxe a esta reflexão. O tempo como atributo por vezes discutido e muitas vezes pensado a partir de uma ideia de linearidade, em que se articula passado-presente-futuro através de uma certa lógica determinista. O tempo nessa condição é fixo, supostamente visível. O que existe carrega um atributo que se mantém ou tenta se garantir que se mantenha ao longo do tempo. Essa tentativa articula-se em uma visão de identidade. A filosofia da diferença discute, entretanto, os aspectos que incidem nas tentativas de repetição cultural, problematizando essa convenção que privilegia um modo de vida, invisibilizando modos outros. O tempo? Repetições? Que esforço é esse de permanência? Nesse jogo da iteração pensar a diferença significa pensar que é na impossível tarefa de repetição que se faz emergir a diferença.

O tempo, na medida em que não pode ser considerado de forma literal, linear, sequencial, carrega aspectos que favorecem a percepção das fraturas e cisões dos processos de produção científica marcados pela lógica da modernidade. A tentativa de previsibilidade de um futuro perfeito congrega, simultaneamente, fatalidade e

esperança. Ao evocar o tempo como ato normativo para definição de um direito, também se evocam aspectos de sua imprevisibilidade.

Do ponto de vista do acesso e da obrigatoriedade como garantia do direito à educação, a questão do tempo como marcador que tangencia e cria indicadores do que pode ser medido e padronizado é questão que, dentre outras, tensiona a produção das políticas curriculares atuais. Dados sobre o tempo de escolarização dos estudantes a curto prazo no discurso do tempo integral e a longo prazo, no que diz respeito aos anos de escolarização e ainda a ideia de que quanto mais cedo se ingressa na escola mais chance de sucesso na vida escolar, tem sido enfoque nas discussões educacionais.

Nesse mote, o sentido de direito expressa-se através de limites e contornos bem definidos através de objetivos do que deve ser aprendido e com prazo de consecução disso definido aprioristicamente de modo a fixar metas temporais, firmadas através de pactos e acordos, que simplificam a dimensão do direito à tentativa de homogeneização, na promessa de solução dos problemas educacionais.

A leitura dos nexos entre tempo e direito, nos documentos analisados, carrega a tentativa de fixar uma lógica horizontalizada e disciplinar, que deveriam produzir efeitos lineares e por sua vez, previsíveis. O tempo retilíneo, progressivo, como um “movimento de vir a ser designada em *si próprio*” encapsulado em uma sucessão de momentos históricos que representa uma entidade produzida por auto-geração” (Bhabha, 1998, p.209) confere ao tempo possibilidade da autoridade da história fixada no passado e resposta futura.

A firme e progressiva marcação do tempo-calendário, nas palavras de Anderson, dá ao mundo imaginado da nação uma solidez sociológica; ela une no palco nacional atos e atores diversos, inteiramente despercebidos um do outro, exceto como uma função desse sincronismo do tempo que não é prefigurativo, mas uma forma de contemporaneidade civil cumprida na plenitude do tempo. (Op. Cit, p. 223)

No entanto, é justamente nesse esforço que se produzem esgarçamentos. Bhabha, explica que o “performativo introduz a temporalidade do entre-lugar”. As contribuições de Foucault na leitura de Bhabha, é “sugerir que o povo emerge no estado moderno como um movimento perpétuo de “integração marginal de indivíduos”. “O que somos hoje?”” (p.213). O presente, não é uma parte cuja essência é visível, de modo que o presente em cada nível [do social] coincide, segundo ele,

com o presente pleno de todos os outros. Ou em que o passado se constitua como possibilidade de visibilidade eterna, em um tempo homogêneo e vazio.

(...) a partir da instabilidade de significação cultural que a cultura nacional vem a ser articulada como uma dialética de temporalidades diversas – modernas, colonial, pós-colonial, “nativa” – que não pode ser um conhecimento que se estabiliza em sua enunciação: “ela é sempre contemporânea ao ato de recitação. É ato presente que, a cada vez que ocorre, toma posição na temporalidade efêmera que habita o espaço entre o “eu ouvi” e o “você ouvirá”. (BHABHA, 1998, p.215)

O desafio de tentar dizer das instabilidades ocultas exigiu atentar para as armadilhas de transposição um sentido “verdadeiro” que desse conta de narrar os fatos como “verdades”. Assim, optei por criar possibilidades de pensamento que rompessem com a ideia de um “futuro perfeito” da representação cultural, modo pelo qual propus fazê-lo, desconfiando das pretensões de garantias assertivas de resultados. Nesse sentido, cabe ressaltar que “o tempo pós-colonial questiona as tradições teleológicas de passado e presente e a sensibilidade polarizada historicista do arcaico e do moderno” (BHABHA, 1998, p.217), a partir do entendimento do presente como processo, sucessão sem sincronia e não do presente contínuo.

Nos argumentos de Bhabha (1998) a linguagem da ambivalência revela uma política “sem duração”, invenções históricas arbitrárias. É somente pela compreensão de tempo disjuntivo, de um saber dividido entre a racionalidade política e seu impasse, entre os fragmentos de significações culturais e as certezas de uma pedagogia nacional, que as narrativas das nações podem ser colocadas.

As problemáticas fronteiras da modernidade estão encenadas nessas temporalidades ambivalentes do espaço-nação. A linguagem da cultura e da comunidade equilibra-se nas fissuras do presente, tornando-se as figuras retóricas de um passado nacional. Os historiadores transfixados no evento e nas origens da nação nunca indagam, e teóricos políticos possuídos pelas totalidades “modernas” da nação - “homogeneidade, alfabetização e anonimato são características chaves” - nunca fazem a pergunta essencial sobre a representação da nação como processo temporal. (BHABHA, 1998, p. 202)

Para escrever a história da nação, Bhabha propõe que “articulemos aquela ambivalência arcaica que embasa o *tempo* da modernidade.” (Bhabha, 1998, p. 202) Sua provocação se faz pela problematização dos limites dos discursos da “homogeneidade” do “povo” que, em tempos de crise extrema, pode assumir algo que se assemelha ao “corpo arcaico da massa despótica ou totalitária.” (Op. Cit) Nesse sentido, “há sempre, contudo, a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional (...)” (p. 203)

A perspectiva do tempo no contexto das políticas pode, a partir do entendimento que se constituem entre o performático e o pedagógico, ser percebida como uma força, traçada em que

o tempo nacional torna-se concreto e visível no cronótopo do local, do particular, do gráfico, do princípio ao fim. A estrutura narrativa dessa superação histórica do "fantasmagórico" ou do "duplo" é vista na intensificação da sincronia narrativa como uma posição graficamente visível no espaço: "capturar o mais evasivo curso do tempo histórico puro e fixá-lo através de contemplação não-mediada". Mas que tipo de "presente" é este, se é um processo consistente de superação do tempo fantasmagórico da repetição? Pode esse tempo-espaço nacional ser tão fixo ou tão imediatamente visível como Bakhtin afirma? (BHABHA, 1998, p. 204)

A produção da nação enquanto narração produz cisão entre o pedagógico e o performático e, através dessa ambivalência conceitual que postula, entre a tradição e a estratégia repetitiva do performático, o lugar de *escrever a nação*. (Bhabha, 1998) E, por assim dizer, não há uma clausura no que diz respeito à leitura das políticas como se possível fosse sincronizar o que é performático e pedagógico.

O pedagógico funda sua autoridade narrativa em uma tradição do povo, descrita por Poulantzas como um momento de vir a ser designado para si próprio, encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por autogeração. O performativo intervém na soberania da *autogeração* da nação ao lançar uma sombra *entre* o povo como "imagem" e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro ou do Exterior. (BHABHA, 1998, p.209)

Os aspectos que aludem ao tempo, procurei compreender para além do tempo-calendário e tempo-relógio, entendendo que este "tempo" ou estas "temporalidades" não são únicos, não constituem uma definição de presente verdadeiro, único e sincrônico. A possibilidade de leitura dos diferentes textos, acontecem em tempo-espaços incomensuráveis e que foram tomados aqui, na tentativa de uma construção discursiva de um tempo-duplo, em que ao mesmo tempo em que tentam fixar sentido de uma tradição, abrem-se fendas de significação que possibilitam criar modos outros de leitura.

4.1 Tempos de aprender

A qualidade, reivindicação recorrente nos discursos educacionais, cobrada como resposta nas políticas educacionais, articula diferentes demandas. Nesse nexos, algumas crenças, concepções e interesses se alinham a esse discurso, uma delas tem a ver com o tempo e permanência na escola como caminho para alcançar sucesso

escolar. A antecipação dos processos educacionais estaria assim, vinculada ao acesso ao “futuro perfeito”. Futuro que começa a ser “preparado” no presente.

A promessa futura pode assim ser compreendida como um indexador visível através do tempo em que a idade obrigatória de matrícula na escola, por exemplo ou data limite do processo de alfabetização, são modos passíveis de serem quantificados.

O acesso, qualidade e o sucesso escolar são significados pelo tempo de escolarização relativo à vida escolar ou, ainda, no que diz respeito ao tempo que passa na escola, como percepção de algo mecânico, retilíneo e uniforme.

A inferência a partir desse desejo de escolarização das crianças, vincula-se à um dado limite de tempo - como se possível fosse - que reverbera, entretanto, nos processos de discussão sobre a Educação Infantil, tensionando os sentidos de educação infantil como “pré-escola”, o que produz demandas que oportunizam resgatar e reforçar a ideia da educação infantil que prepara para a “escola”. E se alguns discursos conquistaram espaço na produção das políticas curriculares, por entender e defender a Educação Infantil como etapa da educação básica que tem objetivos próprios, tempos e modos de compreender que vão além da ideia de “preparar” para o acesso ao Ensino Fundamental, estes não são absolutos. Há uma certa tensão sempre rondando as decisões políticas.

A alfabetização de todos como direito (inquestionável), tarefa urgente, justificada por considerar-se a base de todo processo educativo é tomado como princípio para iniciar o “*traçado das especificidades curriculares para o Ciclo inicial de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, denominado Ciclo de Alfabetização.*” (Brasil, 2012, p.07).

No caso do PNAIC e da BNCC uma das demandas é pela alfabetização. Mas como a alfabetização tem seus sentidos em disputa, pois envolve diferentes concepções, acaba por colocar em questão, também a Educação Infantil. E um sentido forte nessa disputa relega à Educação Infantil a tarefa de preparar para a alfabetização.

A articulação das demandas não elimina a diferença e a negociação dos sentidos coloca-os em jogo, excluindo alguns deles, sem que eles sejam apagados. Esse arranjo, entretanto, cria uma contenção momentânea, um certo ajuste consensual que é assombrado, contudo, pelos elementos tensionam a construção das políticas e ameaça sua estabilidade. E nesse fluxo, a ansiedade de que as crianças

estejam preparadas para que ingressem no Ensino Fundamental, é espectro que ronda a construção das políticas curriculares da Educação Infantil colocando sempre um senão nas propostas.

Esse novo/velho arranjo, que não foi inaugurado agora, cria fissuras em algumas conquistas no campo da Educação Infantil. Não é difícil de encontrar escolas de Educação Infantil que anunciam que preparam para o vestibular e Enem, como também não é difícil de encontrar instituições de ensino que definem como “conteúdo” da Educação Infantil o treino das letras, o ensino das vogais, enfim, que investem no que julgam necessário para que as crianças tenham “sucesso” escolar e na vida, em detrimento do que vem sendo discutido no campo de produção de conhecimento sobre a infância e as políticas curriculares para essa etapa da Educação Básica.

Assim, a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil aos 4 anos de idade tem, em seus processos de produção curricular, rastros de diferentes discursos atrelando-os às demandas pelo direito a educação infantil, de acesso e permanência, da educação infantil como direito da criança, à função pedagógica da educação infantil, à profissionalização do educador de educação infantil e à alfabetização.

Segundo Mendonça (2015), Laclau considera demanda a unidade mínima para a possibilidade de uma experiência pluralista.

Demanda pode ser um pedido (uma simples solicitação) ou uma reivindicação. Na primeira forma, a demanda é vista como um requerimento realizado diretamente nos canais institucionais formais (o Estado nos seus mais diversos níveis). Assim, a falta de uma escola primária num determinado bairro popular pode ensejar tal pedido à municipalidade. Se a escola é construída, o problema termina, a demanda exaure-se. Se a escola não é construída, ainda que o problema não seja resolvido, pode haver desmobilização da comunidade a ponto de a demanda desaparecer. O ponto fundamental nesta primeira forma de considerar a demanda refere-se ao fato de o atendimento ou o não atendimento desta ocorrer eminentemente no plano administrativo (na relação direta entre os demandantes e a esfera de poder), instância em que opera a lógica da diferença, no sentido expresso por Laclau (Laclau e Mouffe, 2015; Laclau, 2013) (MENDONÇA, 2015, p. 82-83)

Quando uma demanda não é atendida e estabelece relações articulatórias com outras demandas, é que elas viram reivindicações, criando um corte antagônico que divide negativamente o espaço social entre demandas populares articuladas contra a institucionalidade. (Mendonça, 2015)

Ocorre que o espectro da necessidade de acesso ao Ensino Fundamental não assombra só as propostas da Educação Infantil. Cria também tensões e demandas para o ensino fundamental, que acaba por se tornar refém das “necessidades”

impostas a ele: “as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade.” Agora as crianças devem se alfabetizar até o final do segundo ano do Ensino Fundamental”...

No bojo das discussões de construção da BNCC e PNAIC, é possível perceber como essas demandas passam a ser articuladas em torno desse propósito. Destaco a demanda por alfabetização, considerando como questão, os sentidos que circundam sobre ela.

Coloco então como relação de força os entendimentos sobre currículo e alfabetização que fazem parte de uma rede que envolve também avaliação, propostas didáticas e materiais. Essa rede de relações se constitui de posições de poder sem uma definição fixa do que é ser/estar alfabetizado ou determinação a priori, no entanto trata-se de uma relação política que é definida provisoriamente. Embora a tentativa de toda e qualquer política educacional seja a busca de um fechamento definitivo de significação para uma cadeia relacional, o que poderia tornar universal (interpretada como hegemônica) um único discurso curricular para a alfabetização, por exemplo, este não se universaliza em absoluto jamais, pois, segundo Laclau & Mouffe (2015), seria o fim do jogo político. (AXER, 2018, p. 112)

O tempo da alfabetização é, nesse sentido, um tema que articula o PNAIC, configurado pela “alfabetização na idade certa”, às discussões do ciclo de alfabetização na BNCC.

Considerarei o tempo como *marcador* utilizando-me da ideia de marca, como algo que permite identificar, classificar de alguma forma, que procuro operar na leitura das políticas, por meio desta escrita. Esta marca, por outro lado, pode ser compreendida como um vestígio a perseguir, um rastro, considerando que “é no rastro deixado por estas imagens de deslocamento, no jogo por elas encetado, que se produz significação”. (Sampaio, 2008, p. 102) E nesse jogo de significações, esta marca temporal traz a possibilidade de leitura de outras significações ao currículo.

Foi na articulação entre tempo e direito, em que o termo do direito é convocado através do que tem sido nomeado por “direitos de aprendizagem” e os sentidos de “tempo” que procurei desenvolver meus argumentos. Assim, o acesso ao direito à educação, significado por uma lógica traçada por metas deflagradas por cortes etários – pela obrigatoriedade de matrícula, pela idade certa de se alfabetizar, pelas aprendizagens essenciais demarcadas em cada ano - no contexto discursivo educacional, me possibilitaram o questionamento dos processos que corroboraram na construção dessa justificativa.

No livreto de apresentação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC pontuou-se:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.³² (BRASIL, 2012)

Na proposta deste livreto responde-se uma série de perguntas sobre o PNAIC e diante da pergunta sobre a existência de uma idade apropriada para a alfabetização das crianças a resposta contundente é que

Sim, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade.

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares. (PNAIC, 2012, p.18)

O tempo de “alfabetização” das crianças foi foco de muitas discussões, mobilizou a reorganização da sistematização e definição do que é significado por “idade certa” de “alfabetização” das crianças. A tensão nessa discussão atravessou a construção do ciclo de alfabetização.

A adesão ao PNAIC, em 2013, que prevê a organização destes três primeiros anos em um ciclo, corroborou com a ideia da continuidade das aprendizagens, muito embora no regimento escolar da rede onde a pesquisa vem sendo desenvolvida esteja prevista a retenção por frequência dos alunos dentro do ciclo de alfabetização. (LINO, 2017, p. 03)

Axer (2018) comenta que “assim como no PNE³³, o PNAIC visa a alfabetização plena até o terceiro ano do EF, o que movimenta e dita caminhos específicos para que aconteça.” (p. 131) Explica que “a meta da alfabetização até o terceiro ano é apenas para os primeiros cinco anos do plano; do sexto ao nono ano de PNE, as crianças deverão estar alfabetizadas aos sete anos. E, no décimo ano do plano, todas as

³² Livreto de apresentação do PNAIC. 2012. Disponível em

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf Acesso em: 10 de maio de 2017.

³³ O indicativo do tempo como marcador pode ser lido nas propostas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) através das onze primeiras metas estruturantes cujo foco se faz na garantia do direito à educação básica com qualidade. A questão do direito, neste sentido, orchestra-se como central na definição destas metas, segundo consta no documento “*Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*”, que “dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p. 09) Nas Metas 1, 2 e 3 do PNE definem-se a universalização da Educação Básica (Educação Infantil – 4 e 5 anos; Ensino Fundamental – 6 aos 14 anos; Ensino Médio – 15 aos 17 anos). Mas é na Meta 5, que fixa o compromisso de “Alfabetizar todas as crianças, no mínimo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

crianças de seis anos deverão estar alfabetizadas. Isso significa mudanças no EF e na EI.” (AXER, 2018, p. 131)

O ciclo de alfabetização foi um fator importante na construção do PNAIC, uma temática que vem sendo defendida por diferentes educadores que diz respeito não só do tempo, mas também da organização dos sistemas escolares.

No bojo dessa disputa apresentam-se inúmeros argumentos que justificam o modo como a temática tem sido tratada. No Blog Alfa e Beto³⁴ aponta-se que:

As evidências apontam que a alfabetização deve começar no primeiro ano da escola formal. Isso porque, ao final dos cinco anos e início dos seis anos de idade, as crianças – em geral – possuem todas as condições necessárias para aprender a ler e escrever de forma sistemática. Quando deve terminar depende da complexidade do Sistema Alfabético de cada língua. Considerando que o sistema alfabético brasileiro tem grau de dificuldade considerado médio nas dimensões de opacidade e transparência, é possível alfabetizar as crianças brasileiras em um ano letivo. (Blog Alfa e Beto)

Em 30 de agosto de 2017, o jornal O Globo³⁵ publicou que:

O MEC defende a alfabetização no 2º ano por diversas razões. A primeira é que melhora a escolarização deste estudante no futuro. Além disso, vai diminuir as desigualdades. Na escola particular e em países desenvolvidos da Europa já é assim, por quê na pública tem que ser diferente? — indaga Maria Helena Guimarães de Castro, secretária-executiva da pasta.

Alinham-se, então, vários discursos que articulam a questão do ciclo, nem sempre consensuais, que trazem para o jogo político, inclusive a distinção entre a qualidade da escola pública em relação à rede privada - geralmente considerada melhor qualificada. O que quero dizer é que, mais do que se definir tempo para alfabetização, a discussão relança significantes que tendem a reforçar o demérito da educação pública, principalmente.

Agrega-se aí a discussão sobre o ciclo de alfabetização. Lino (2017) comenta sobre as práticas formadoras do PNAIC e a questão do ciclo, relatando alguns desafios, dentre eles, “a cultura da seriação impregnada nas práticas pedagógicas, organização dos espaços escolares e na compreensão da comunidade escolar como um todo.” (p.04) Ao se referir a esta problemática, a autora explica que o processo de implementação de uma organização escolar em ciclos exige, ainda, uma mudança

³⁴ Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/proposta-de-idade-para-alfabetizacao-criticada-mas-mec-mantem-sugestao-21766244#ixzz5BFLvqntc> Acesso em 30 de março de 2018.

³⁵ Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/proposta-de-idade-para-alfabetizacao-criticada-mas-mec-mantem-sugestao-21766244#ixzz5BFLvqntc> Acesso em 30 de março de 2018.

significativa no modo como a escola compreende as aprendizagens que os alunos deveriam desenvolver em determinado período letivo:

A organização curricular no Ciclo de Alfabetização, proposta nos cadernos do PNAIC de 2013 até 2015, prevê a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas, tendo sido estas atividades amplamente exploradas nos encontros de formação presenciais com os professores, com ênfase no desenvolvimento desta prática cotidiana e relato nos encontros posteriores, com a socialização das atividades desenvolvidas junto aos alunos e discussão sobre a progressão das aprendizagens. (LINO, 2017, p. 05)

Mais uma vez o “direito fundamental” estrutura-se a partir do “limite” para a conclusão do processo de alfabetização. Essa distinção de tempo de alfabetização articula outro aspecto que diz respeito ao que se entende por “alfabetização” e “estar alfabetizado”:

A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, reforça que a Base não define novos conteúdos e, sim, as habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem. “Pela BNCC, espera-se que o aluno aprenda nesses dois anos iniciais com quantas e quais letras se escreve uma palavra”, afirmou. (Portal do MEC)

O tempo de alfabetização pode ser definido como articulador que define o acesso ao direito fundamental de educação. O ministro da Educação à época da promulgação da BNCC em 2017, Mendonça Filho diz ainda que:

“A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas”, ressaltou o ministro. “À medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens.” (Portal do MEC)

A relação idade e acesso ao direito é fator importante, deixando assim de considerar os aspectos que envolvem a situação no contexto nacional.

Atualmente, as crianças devem ser alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. “Esse é o processo mais complexo: efetivamente passar a compreender que a escrita representa a fala”, explica a professora Zuleika de Felice Murrie, redatora de linguagens da BNCC. Segundo ela, a conclusão da alfabetização apenas no terceiro ano não tem dado certo e muitos estudantes chegam ao quarto ano sem o conhecimento necessário para seguir os estudos. (Portal do MEC)

A leitura de organização dos ciclos, a sistematização do tempo como elemento que possibilita assegurar a alfabetização, disputado na discussão da BNCC, que muda de três anos para dois o ciclo de alfabetização, carregam a marca do tempo na

relação com a aprendizagem, o que permite indagar: Que sentidos de alfabetização estão em disputa nesse jogo que articula tempo e currículo de alfabetização?

Concordo com Axer (2018) que “transitar entre dois ou três anos para alfabetizar vai além de uma mera duração do processo; mexe profundamente nas concepções de alfabetização que vão ganhando vez nessas políticas curriculares.” (p. 133) Nesse sentido, mais de definir marcas temporais, o modo como o tempo é concebido, infere efeitos no processo de produção curricular.

Discutir direito de aprendizagem então, significa entender que este é dependente da noção de controle, dado no corte temporal. Pensar a garantia de um direito nesse contexto então, implica então em vigilância e responsabilização docente. Derivam-se daí pelo menos dois aspectos: a necessidade de sequenciação dos conteúdos escolares, caracterizados pelo que deve ser feito e dos objetivos que devem ser alcançados, trilhando um “caminho”³⁶ que vai garantir o acesso à aprendizagem; e que ao dizer do tempo de alfabetização, criam-se demandas para a Educação Infantil, que aliado aos sentidos produzidos no processo de implementação da obrigatoriedade de matrícula, encontra terreno fértil para o alinhamento dos discursos da velha/nova questão da Educação Infantil como preparação.

Foi recorrente, por exemplo, o questionamento de professores sobre as possíveis mudanças na proposta pedagógica da Educação Infantil diante da obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade. Se em primeiro momento, o MEC, através de seus conselhos tentava explicar que não existiam relações entre estas questões, conforme já exposto, a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reacendeu as tensões do currículo da Educação Infantil, abrindo/reabrindo fendas.

Em dezembro de 2015, Maria Alice Setubal, defendeu em publicação na Folha de São Paulo, que “*Agora, com o debate da Base Nacional Comum Curricular, corremos o risco de desconsiderar a importância da intencionalidade pedagógica na aprendizagem oral e escrita na educação infantil, resultado da falsa dicotomia entre o direito de brincar e do aprender*”. E afirmou que o Estado precisa criar políticas, estratégias e condições que assegurem todos os direitos de crianças e adolescentes. Tais direitos, segundo ela, precisariam ser promovidos, para tanto, propõe o

³⁶ Vou chamar de caminho, mas também poderia dizer de método, modelos, sequência didática...

rompimento com as “polarizações artificiais” que atendem a interesses outros que não o das crianças e o de uma educação pública de “qualidade com equidade”.

As modificações, anunciadas previamente em entrevista ao mesmo jornal, por Manuel Palácios afirmava-se sobre a BNCC que “na Educação Infantil, a primeira versão não distinguia os objetivos. Já na nova deveria conter uma apresentação de objetivos para as crianças de diferentes faixas etárias”.

Como direito, parece que a estreita relação entre o nome do que dizem por “direito” limita-se ao “que se precisa aprender. Retomam, assim as questões que dizem respeito à aprendizagem e ao ensino, reduzindo o currículo a perspectiva instrumental do que é passível de ser ensinado, possível de se tornar comum, na lógica do que se pode ser avaliado.

Considero que o problema não está em definir uma idade certa de acesso ou de alfabetização, a questão é mais complexa que essa e muitas conquistas no campo da escolarização das crianças são abaladas por espectros de um modelo de escola em que a infância não tem lugar. Minha leitura repousa sobre a alfabetização – idade certa de alfabetização - um peso que reverbera na produção das políticas curriculares para a infância. Com isso, não quero dizer que não são necessários investimentos na alfabetização – seja na formação das crianças ou dos professores, ao contrário, insisto nesta temática para indagar um certo determinismo que tenta afirmar-se na articulação do corte temporal como marca de qualidade.

Se há necessidade de pensarmos o tempo na escola, isso deve ser feito por outros caminhos. Não se trata de rechaçar o trabalho de alfabetização, mas defender a possibilidade de ampliar a discussão. Ler e escrever é sim uma tarefa que a escola precisa investir, no entanto, sem abandonar as múltiplas possibilidades de significação, parte do processo no jogo político. Ler e escrever está para mim, além do que vem sendo significado por alfabetização. Parto da compreensão de que ler e escrever é muito mais que estar alfabetizado, sendo assim, não começa no primeiro ano do ensino fundamental e não se conclui ao final do ciclo de alfabetização. E, fazer essa defesa, não pode ser pela simplificação ou aligeiramento do entendimento do que é ler e escrever, muito menos pela lógica da educação infantil – pré-escola - como “preparação” para a escola.

Apresentei este apontamento, com o intuito de contextualizar como tem se constituído a relação entre direito e tempo, ao que se refere, a ampliação do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo que se alfabetizar é significado como direito à

aprendizagem que atrela o acesso à um sistema alfabético de escrita, continuidade ao processo de escolarização e participação na vida social [letrada].

Nesse sentido, a discussão sobre a aprendizagem, configura, então, a perspectiva de retomar a discussão a tendência naturalmente implícita de que ao selecionar “alguns” conhecimentos, tantos outros ficam de fora. No fluxo do que venha ser “direito à educação”, insere a necessidade de entender o que está sendo considerado por educação e nesse fluxo perguntar, direito à aprendizagem do que?

O que procurei apresentar aqui é que o jogo político não é orquestrado de forma linear e sincrônica e trata-se de uma disputa multifacetada. Atravessa-se então ao discurso da qualidade como necessidade na construção de uma proposta pedagógica “adequada”, em que os “direitos” de acesso e continuidade são tomados pela justificativa para se instituir o que deve ser ensinado para que se efetive uma educação “de qualidade”, como argumento da aprendizagem [da língua] como um “direito”.

4.2 Direito de aprendizagem e o fracionamento do tempo

A alfabetização é, sem dúvida, uma das grandes prioridades da Educação de nosso país. Nesse contexto, assistimos a ela se organizando, se estruturando e produzindo estratégias políticas e curriculares para a alfabetização. Dessa forma, ao propor uma estruturação dos processos de alfabetização, com o objetivo de garanti-los e avaliá-los, podemos observar a tentativa homogeneizadora nas ações de formação e produção curricular do Pacto. Temos uma situação real – altas taxas de analfabetismo no Brasil – e uma situação ideal: Brasil, um país alfabetizado. Ambas as situações são tensionadas por diversas tendências teóricas para a alfabetização.

Axer, 2018, p. 13

As possibilidades de leitura das políticas são múltiplas. A opção nessa seção é pela relação tempo-aprendizagem-alfabetização.

O tempo como conhecemos, fracionado, passível de ser medido e encapsulado em uma máquina chamada relógio é uma invenção da modernidade e a escola, como

instituição, aprendeu a se organizar fracionando o ensino em tempos de aula. Horários, tempos de aula, série, ano de escolaridade, matrizes e grades são terminologias que fazem alusão ao tempo escolar e que estão tão naturalizadas, por vezes criticadas, mas dificilmente são alteradas. Romper essa estrutura parece difícil. Mesmo diante da promessa de inovação, a BNCC não conseguiu mudar, incluindo nesse nexa a Educação Infantil. Segundo consta, é a estrutura curricular que garantirá o desenvolvimento de cada competência.

A necessidade de ajustes para que possa se definir um roteiro comum nacionalmente, enclausura numa grade os modos de conhecer e de ensinar.

Figura 13 - Estrutura da Educação Infantil na BNCC



Fonte: BNCC, 2017.

Na Educação Infantil esse fracionamento, aliado à listagem dos objetivos que as crianças devem desenvolver, é uma questão que merece atenção.

Figura 14 - Grupos por faixa etária (BNCC, 2017, p. 42)

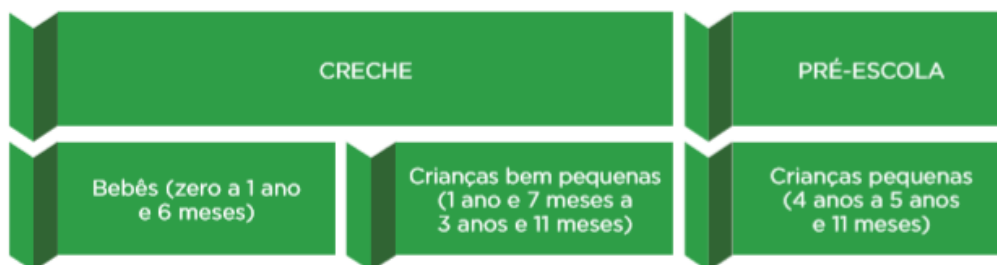


Figura 15 - Campos de Experiência - BNCC, 2017, p. 43

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

A sistematização etária na Educação Infantil e anual nos anos iniciais que celebra o tempo de aprender cada conteúdo, significado pela concepção da prontidão. O ordenamento e estruturação da proposta, tem fortes vínculos com a racionalidade tyleriana:

No que tange à organização das experiências, Tyler defende que ela se dê horizontal (de uma área para outra) e verticalmente (no tempo). Assim, os princípios dessa organização são definidos como continuidade, sequência e integração. A continuidade e a sequência relaciona-se com a organização vertical, de modo a um objetivo importante ser reiterado em várias experiências diferentes fases do currículo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48)

A noção de campos de experiência, proposta na BNCC, é descrita como “Arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” E tem como característica, a mudança no foco do currículo do/a professor/a para as crianças; a sistematização por contextos de aprendizagem “orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens”; “altera a visão de tempo, de espaço na efetivação do currículo. A estrutura tradicional de aulas é superada”; e envolve todos os momentos da jornada das crianças.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2017, p. 38)

Os campos de experiência são: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. E embora a proposta seja romper com a lógica disciplinar e fragmentada, é possível perceber os vínculos que guarda com as disciplinas do núcleo comum do Ensino Fundamental, ampliadas, por certo, mas ainda presentes. A crítica que faço não é por desconsiderar esses vínculos, mas a intenção é chamar atenção para tais aspectos, com vistas a ressaltar a importância de no trabalho que se afaste de uma lógica escolarizante.

A proposta, descrita no material de formação de professores, disponível no site da BNCC para acesso público, coloca que a pretensão da proposta da BNCC para a Educação Infantil é

Romper com uma lógica de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental

- > Romper com a lógica de uma organização curricular fragmentada e baseada em componentes curriculares ou áreas de conhecimento
- > Ter uma visão da integralidade do desenvolvimento infantil
- > Ter maior clareza e compreensão do processo de desenvolvimento das crianças ao longo da primeira infância.
- > Organização das práticas a partir de atividades que façam sentido para as crianças.

Uma discrepância, na proposta da Educação Infantil na BNCC, é objetivar o que nomeia por “campos de experiência”, segmentando-o em objetivos. No que se refere, por exemplo, ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, configura-se como “síntese das aprendizagens esperadas”:

Figura 16 - Síntese das Aprendizagens

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>

FONTE: BNCC, 2017, p. 52

Esses objetivos são balizadores do trabalho na Educação Infantil, não sendo, contudo, condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BNCC, 2017) Identifico que a própria noção de “síntese das aprendizagens esperadas”, cria em si, expectativas de comportamento de saída da Educação Infantil. A forma como essa síntese está posta na BNCC, cria a necessidade de uma certa explicação, pois corre o risco de que as experiências acabem por se tornar um roteiro de práticas

aprioristicamente propostas, desconsiderando aspectos que as próprias políticas de Educação Infantil, tentavam anteriormente superar:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Ao dizer por exemplo que a criança deve “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (BNCC, 2017, p. 53) abrem-se múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas, mas também, a de uma leitura engessada que ajuda pouco, ou não ajuda, no rompimento com as práticas preparatórias para o Ensino Fundamental.

Dizer de uma política em trajetória, é criar também expectativas. Há um limiar perigoso entre a assunção de uma postura pessimista ou da defesa cega. Entendo, no entanto, que é possível perceber aspectos que merecem atenção, principalmente para que se possa inferir sobre elas significações outras. A luta política se faz no sentido de denunciar incoerências, observar vínculos, trazer para o debate o que julgamos mais caro, nessa disputa por produção de sentidos. Dizer de sínteses das aprendizagens, assim como estruturar de forma segmentada a orientação curricular da Educação Infantil, oferece pistas que podem conduzir a caminhos que parecem incoerentes, inclusive, com o que se diz na política.

(...) para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 51)

A transição, como nó nos sistemas educativos estruturados por segmentos, denuncia a fissura na própria proposta. Só é necessário falar em transição porque há segmentação. Nesse caso, parece que o nó ganha força entre a “educação” infantil e o “ensino” fundamental.

A proposta do trabalho por Campos de Experiências, que é uma tentativa de fugir da lógica disciplinar, tende ficar presa a ela, pois os sentidos de experiências não abandonam de fato essa lógica, pois institui *a priori* o que devem ser as experiências de aprendizagem.

Sobre a aprendizagem, Biesta (2017) comenta que na progressiva substituição da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem, algo se perde. Menciona que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.” (p.32) Para o autor, o principal problema dessa “nova linguagem da aprendizagem” é o forte vínculo com os modelos econômicos, relegando o processo educacional à uma “transação” em que o “aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor” (p. 37), pois deve suprir as necessidades do aprendente e, nesse nexo, a educação passa a ser coisificada como mercadoria a ser “consumida.

Essa oferta do “produto” se assenta no enforque do caráter “prescritivo de currículo”. A abordagem tyleriana, sinaliza os fortes vínculos entre os objetivos e avaliação em razão da eficiência do currículo e, mesmo nas contribuições de Dewey, que se instituiu em contraponto a uma perspectiva científica, com um currículo como preparação para a vida adulta.

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para agir de forma democrática e cooperativa. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 23)

A relação entre os princípios de Dewey, muito difundidos no Brasil nos anos de 1920, em que se defende que “todas as experiências das crianças tenham unidade (...) os assuntos escolares surgem das necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas mais abstratas, mais avançadas” (Lopes e Macedo, 2011, p. 24) é também o modo como a BNCC estrutura os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na base, parte do simples para o mais complexo, princípio difundido também na racionalidade tyleriana.

Figura 17 – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - BNCC, 2017, p. 46.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Outro ponto relevante nessa reflexão, é que

Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmos alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é previsto passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a sua implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 26)

Para satisfazer a necessidade de aprendizagem dos aprendentes e atender aos desejos de consumo do “produto”, as instituições devem atender e responder, segundo Biesta (2017), a estas necessidades. Nesse sentido, Biesta chama atenção para um aspecto interessante nessa relação que é o fato de que, nas transações econômicas, o cliente sabe, supostamente, do que necessitam e o que precisam.

Talvez pareça que a maioria dos pais do mundo sabe bem o que deseja da escola a que envia seus filhos. Mas isso é apenas verdade em um nível muito geral – e talvez seja verdade apenas devido a existência de fortes expectativas culturais sobre por que as crianças devem ir para a escola e o que se pode esperar das escolas e da educação escolar. (BIESTA, 2017, p. 39)

Para o autor, pensar a educação como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente, perde-se ao deixar de lado um aspecto importante do papel do profissional da educação, que se distingue do papel de “apenas entregar um produto”, uma vez que as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação é fundamentalmente, político. (Biesta, 2017)

A demanda por alfabetização, que produz sentidos de fixação dos conteúdos da Educação Infantil atrelados aos sentidos de “preparação”, cujas aprendizagens

precisam responder a expectativas da escola de ensino fundamental e das famílias das crianças, é um dos pontos que recaem sobre o currículo, como já foi dito, assombrando-o.

O PNAIC, como política educacional, é uma tentativa de responder a demanda por alfabetização. Na construção dos ‘elementos conceituais e metodológicos’, aponta-se que

A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã. (BRASIL, 2012, p.6)

A justificativa do “direito de aprender a ler e a escrever” como reinvidicação proposta nas formulações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010), é apresentada no Artigo 49, que menciona

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de **expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares** que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, § 3º, desta Resolução)”. (BRASIL, 2012, p. 6) (Grifo meu)

Embora não seja explícita a diferenciação da terminologia de expectativa por direito, desenvolvi esta leitura suspeitando que “direito” é um argumento poderoso que permite articular diferentes grupos, o que faz ganhar uma certa força hegemônica de adesão à proposta, a necessidade de aprendizagem aí, é fundamentada pela força da “alfabetização” nesses discursos. Esse apontamento na pesquisa, não foi feito com o objetivo de encontrar efeitos de causalidades, mas com a intencionalidade de entender como foram se constituindo os arranjos políticos que favoreceram e permitiram formações discursivas se sustentassem no propositivo da BNCC.

Ao discutir a substituição da formulação “expectativas de aprendizagem” ao que se hegemonizou como “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, Macedo (2015) cita o Plano Nacional de Educação e seus processos de negociação, menciona que “para alguns, dentre os quais movimentos sociais do campo acadêmico. A mudança de significantes representou um importante ganho no sentido de desvincular educação e medida de desempenho.” (p.983) Segundo a autora a posição de entidades da área de educação [Anped, Anfope, Anpae, Cedes, CNTE e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação] no debate no Seminário “Expectativas de aprendizagem e PNE”, realizado em 2012. O documento aponta

marcas das noções de performatividade e de competências adotadas desde o governo Fernando Henrique Cardoso, reforçado pela noção de “expectativas de aprendizagem”. Ampliam-se aspectos postulados pelos princípios de gestão funcional e pragmática entre o governo e a sociedade civil, em que a regulação é estabelecida por meio da fixação de metas mensuráveis que levam a mecanismos de prestação de contas e ao incentivo à comparações e competições entre as escolas. Macedo (2015) destaca na discussão, duas possibilidades de leitura, uma delas, a oposição entre as políticas educacionais dos governos da social-democracia e do partido dos trabalhadores, a outra, diz respeito ao próprio sentido de educação.

Nessa reflexão acerca das novas formas de sociabilidade que produzem sentido para a educação, Macedo (2014) pontua ainda sua percepção de que entre os sentidos que circularam na discussão da BNCC, há quatro mais frequentes: “conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação” (p. 1545) significantes que parecem assentar-se sobre distintas concepções de educação e currículo em disputa por hegemonia. No que diz respeito ao debate da BNCC, através do discurso “próprio da pedagogia” sobre a aprendizagem, abre-se possibilidade de “suporte técnico para aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal”, interpretando que, nesse sentido, direitos de aprendizagem e padrão de avaliação se articulam no mesmo discurso.

Macedo (2006) defende o currículo como um dos espaços-tempo em que sentidos são permanentemente produzidos, disputados e negociados numa produção híbrida que não se faz por justaposição, não é uma “mistura”, mas um outro, não completamente outro, visto que guarda rastros que envolve articulação dos processos, que nos possibilita questionar os essencialismos. Compartilho dos argumentos da autora ao dizer que não há oposição entre os dois aspectos que disputam sentidos sobre nas políticas educacionais, esses se articulam ao partilhar o “antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola” e o “desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo favorece uma articulação para além da oposição entre público e privado, que teria trocado expectativas por direitos”. (MACEDO, 2006, p. 984)

Chama atenção como o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental apresenta o direito à

educação, articulando-o entre outros pontos a: obrigação do Estado e compromisso da sociedade; viabilização desse direito através do currículo; eixos estruturantes que definem direitos e; avaliação como caminho de garantia dos direitos. A viabilização do direito de aprender através do currículo (BRASIL, 2012, p. 8), parece indicar que seu entendimento se fundamenta na perspectiva do ensino.

Ao definir o que se deve ensinar e o modos como deve ser feito, inclui a perspectiva técnica aos modos de compreender o processo ensino-aprendizagem e imputa modos de significação ao currículo:

O presente documento, relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, por conseguinte, não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar. (BRASIL, 2012)

A perspectiva inerente à fixidez de uma ideia de currículo que seja capaz de assegurar a formação básica comum, postulados desde a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no período de 1995 a 1998, tem sido configurada por um conjunto de ações, descritas no próprio documento, através: de avaliação - “Provinha Brasil³⁷”, de produção de material didático - o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, formação de professores - os Cadernos de Formação do PNAIC e mais recentemente veiculados pela BNCC, que nos permitiu pensar modos como o currículo é entendido.

Penso então que o currículo apresentado nas discussões da formação de professores pelo PNAIC, carrega fortes vínculos com perspectivas curriculares tradicionais, ainda que com base em discursos sobre os propósitos e as metodologias construtivistas. A perspectiva eficientista articulada nos discursos sobre a necessidade de fortalecimento da identidade nacional, da qualidade da educação e dos processos educacionais formativos, mesmo que se pregue o cuidado com as especificidades locais, acabam por elaborar através de direitos de aprendizagens uma proposta única do que deve ser ensinado e na medida em que promove um espaço de formação para implementação dessa proposta, diminui possibilidades de invenção

³⁷ Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que institui a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos.

(Derrida, 2012) dos modos de ensinar, além de pautar no professor, a responsabilização pela “qualidade” da política, uma vez que ele, quem irá colocar essa proposta em prática. Deste modo, o vínculo com a eficácia, eficiência e economia podem ser lidas ao longo da proposta.

Paradoxalmente o PNAIC propõe em sua estrutura de formação a possibilidade de formação continuada, como investimento na docência, criando um espaço ambivalente de produção de sentidos que ao mesmo tempo que tenta controlar os sentidos, se faz abrindo múltiplas possibilidades de leitura.

A noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de “uma cultura” para ser ensinada a todos, em nome de um projeto de transformação social, vem sendo produzida e reconfigurada pela lógica das avaliações, imprimindo marcas no modo como o currículo é significado. Parece um tanto contraditório que políticas pautadas em modelos classificatórios, meritocráticos e excludentes, possam “produzir” sentidos de democratização e inclusão. O discurso da educação como um direito é, ao mesmo tempo, carregado dos sentidos de exclusão: garante o acesso (dos que estão de fora), obrigatória (a matrícula), inclui (os excluídos), seleciona, classifica e segmenta os estudantes e escolas (através de exames) e cria uma base nacional comum (para todos?).

4.3 Aprendizagem como direito: O que muda, quando muda o nome?

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

BNCC, 2017, p.35

Direitos de Aprendizagem. Objetivos. Competências. O que de fato muda quando se mudam os termos que os definem? A análise inicial propicia a pensar que não há efetivamente diferenças e que mudam-se apenas as formas de designar o que deve fazer parte do repertório escolar para definir o que se deve ser ensinado.

Segundo Lopes e Macedo (2011), “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar o mundo, são discursos com os quais constituímos a significação do mundo.” (p. 91) As formas de nomear, criar definições do que deve ser ensinado na escola assinala o jogo de significação do que se entende por conhecimento. A história da educação traz marcas das tentativas de hegemonizar o que é conhecimento, através da seleção de conhecimentos/conteúdos no sistema escolar. Mas o que é conhecer? Diferentes respostas podem ser dadas a esta pergunta, dependendo das concepções que embasam tais respostas. Outra pergunta possível seria: Aprender e conhecer são sinônimos? Que itinerários são possíveis de serem lidos ao definir direitos de aprendizagem, objetivos e competências?

Do ponto de vista de algumas teorias de currículo, alguns traços podem caracterizar vínculos e fissuras no que diz respeito aos modos como são nomeados os “objetivos”, além dos modos como são sistematizados. Segundo Lopes e Macedo (2011) a racionalidade na teoria curricular tyleriana, possibilita estabelecer vínculos estreito entre currículo e avaliação, como forma de garantia de maior da eficiência:

O modelo de Tyler é procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25)

Figura 18 – Direitos Gerais de Aprendizagem –
Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

FONTE: - PNAIC 2012, p. 32, ANO 1 – UNIDADE 1

O caráter prescritivo do currículo no PNAIC, cujo vínculo configura-se marcado no deslocamento do que se configura objetivos de ensino à direitos de aprendizagem.

Anunciando logo no caderno da unidade 1 que consta: “Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos” (PNAIC, 2017, p. 5) o quadro intitulado por: “Direitos Gerais de Aprendizagem”, apresenta os objetivos gerais para Língua Portuguesa.

Os cadernos, que apresentam orientações para a formação de professores alfabetizadores, definem os direitos de aprendizagem gerais, marcando assim, a ideia que vincula o “direito de aprender” ao que deve ser ensinado pelos professores.

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística. (PNAIC, 2012, p. 31 – Unidade 1, ano 1)

O eixo Análise Linguística foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos. (PNAIC, 2012, p. 31 – Unidade 1, ano 1)

Figura 19 - ANO 1 – UNIDADE 1 - PNAIC 2012, p. 37

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

A tabela apresenta a sistematização dos direitos, estabelecendo gradações: introduzindo (I), aprofundando (A) e consolidando (C). O que permite aí estabelecer parâmetros de avaliação.

Figura 20 - Ficha de acompanhamento do desenvolvimento das crianças

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem

ESCOLA: _____

NOME: _____

Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

FONTE: PNAIC, 2012. ANO 1

Na BNCC, os direitos de aprendizagem são apresentados na Educação Infantil como tal. A proposta para esta etapa da Educação Básica é que os direitos de aprendizagens sejam elementos constituintes das propostas pedagógica, relacionados aos diferentes campos de aprendizagens. São Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar.

Figura 21 -Direitos de Aprendizagens



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

FONTE: BNCC, 2017, p. 36

No que tange o desenvolvimento das práticas para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados ressalta-se a necessidade de intencionalidade educativa.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BNCC, 2017, p. 37)

Ao apresentar os Direitos de Aprendizagens destaca-se que o trabalho do professor é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” E mais uma vez, a garantia do direito articulada aos processos de avaliação e monitoramento.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BNCC, 2017, p. 37)

No Ensino Fundamental, os direitos de aprendizagens são transformados em competências como aprendizagens essenciais, o documento registra que:

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BNCC, 2017, p.23)

É explícita a relação das competências com os processos de avaliação, é caracterizada na BNCC como constituinte das discussões pedagógicas das últimas décadas, articulados aos artigos 32 e 35 da LDB e instituições internacionais.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2017, p.13)

A dívida do Estado defrontada pela obrigatoriedade de atendimento ao direito, justificada nas políticas por um conjunto de leis e deliberações é um dos aspectos importantes a ser considerados. Nos Elementos Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012) já ressaltava-se a dimensão da dívida social e da necessidade de assegurar o direito de aprendizagem. Macedo (2015) comenta que:

A formulação “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que se hegemonizou no PNE e que norteia as BNC não é simples de ser operacionalizada e essa dificuldade é visível ao longo do documento elaborado pelo MEC. O que seriam direitos de aprendizagem e desenvolvimento? Como destaca Saviani, em entrevista à Nova Escola, trata-se de um termo de uso estranho, talvez derivado, numa associação que ele apenas induz, da expressão constitucional educação como direito de todos e

dever do estado. Desde 1988 a educação tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público subjetivo, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva. (p.895)

Como direito público subjetivo, diz respeito ao direito individual ainda que diga dos direitos de todos. “São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática” (*Id.*)

A construção do discurso dos direitos de aprendizagem então foi uma construção que articulou diferentes instâncias em uma trajetória que ganhou e perdeu força no uso da expressão, mas que continua a configurar o panorama das significações curriculares.

No Brasil, a ênfase aos termos do direito, associado à aprendizagem teve respaldo nas discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental, em que já era possível perceber indícios dessa acepção, pontuando como reivindicação no Parecer CEB nº 24 de 2004 - que trata-se do relatório dos estudos para o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração - afirmando que considerar a criança usuária da língua escrita “*é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender*”, a discussão sobre a idade mínima de ingresso das crianças no Ensino Fundamental então, ia dando o “tom” das necessidades de discussão sobre a proposta pedagógica que atenda às necessidades das crianças que chegam ao Ensino Fundamental, ressaltando-se por consideração ainda inicial, o “direito de aprender”. (Drummond, 2014)

Não tardou então, incluir a Educação Infantil nesse processo, uma vez que as discussões da ampliação do Ensino Fundamental povoavam de sentidos a Educação Infantil, em primeiro momento, reforçando a perspectiva de que o Ensino Fundamental deveria aprender com a Educação Infantil a pensar a infância.

O arranjo das políticas reencena aspectos da teoria do currículo vinculados à eficiência e ao comportamentalismo das abordagens tradicionais, conforme abordado na seção anterior. Esse aspecto perpassa não só as políticas voltadas para o “ensino” das crianças maiores, no Ensino Fundamental, como a “educação” das crianças menores na Educação Infantil.

Provocada por isso, finalizo esse capítulo retomando as questões que mobilizaram a escritura desta tese, que foi pensar sobre a questão do direito nos discursos educacionais e o enfoque na relação do tempo e direito, como questão que

não se esgota. Ao dizer da Educação Infantil e Ensino Fundamental, quero destacar que a pauta sobre as relações, articulações e negociações entre “Educação” infantil e “Ensino” fundamental não se fecha.

Entender isso me permite olhar essa fenda como entre-lugar. E não estou nomeando por “entre-lugar” a segmentação de uma etapa para outra na tentativa de localizar o que fica no “entre”, como não é pela associação ou analogia à transição conforme vem sendo discutida nas políticas.

O “trânsito” está significado na BNCC como via de mão única. Passagem só de ida. Possível de ser prevista e a volta, fica relegada somente à memória. No viés das políticas, a transição é de responsabilidade da etapa anterior, da creche para a pré-escola, da educação infantil para ensino fundamental, dos anos iniciais para os anos finais. Trata-se sempre de preparar o sujeito para o que virá e parece indicar pouca relação de diálogo entre os espaços.

Meu convite, então, é olhar como fronteira. Articulando aos argumentos baseados no entendimento de currículo como produção cultural, para pensar o hífen Educação Infantil-Ensino Fundamental (Drummond, 204), aproximando do conceito de *entre-lugar* (Bhabha, 1998, 2011). Entre-lugar como produção cultural na fronteira desenvolvida, para considerar o deslocamento dos espaços, que habitualmente tomamos como fixos, assumindo o desafio de “viver nas fronteiras” que envolve estranhamento, contato, encontro, novos/velhos cruzamentos, novos/velhos questionamentos e iniciativas, com vistas a compreender como se desdobram em atos de reorganização, reconstrução, recomposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... ela se esbaldava com a bola de lã que Alice tentara enovelar, rolando-a para cima e para baixo até desmanchá-la toda de novo; e lá estava a lã, espalhada sobre o tapete, cheia de nós e emaranhados, com a gatinha correndo no meio atrás do próprio rabo.

Carroll, 2009, p. 160

É difícil escrever e finalizar um texto quando se tem a impressão que ainda há muito o que dizer e não foi dito. É como se tentasse enovelar um novelo cheio de nós e emaranhados, que altera qualquer previsão de tempo, pois nos atrai a desatá-los, ainda que, desatar alguns deles sejam impossíveis, ficamos ali, inebriados naquela tentativa vã. E quando a costura é feita aceitando os nós do novelo, o esgarçamento fica visível, a emenda frouxa e a tentativa de acabamento perfeito é sempre frustrada. Ficarão sempre alguns fios soltos, algum espaço sem costura, alguns pontos sem serem traçados.

A primeira dificuldade na costura dessa pesquisa foi lidar com minhas próprias ansiedades, geradas por crenças que carrego. Questões que envolvem minha relação com minha própria história de professora, que me afetaram e que impossibilitaram qualquer pretensão de afastamento das questões desta pesquisa. A pesquisadora estava sempre afetada, assombrada pela professora. Os nós mais difíceis então, foram criados por mim, tentando encaixar retalhos das coisas que acredito, das lutas que não consigo abrir mão.

A militância da professora que atua na Educação Básica, aprendendo a compreender que o “chão da escola” não é habitado somente por professores e estudantes e que discutir e estudar políticas educacionais também é tarefa necessária. Romper com a falsa dicotomia prática e teoria ou escola e textos da política foi o primeiro enfretamento, pois esse entendimento não foi fácil. A tentativa de desatar esse nó não eliminou as marcas dos esgarçamentos e me colocava diante das minhas próprias “verdades”. Nesse processo de construção em que a pesquisadora aprende enquanto pesquisa, comecei a compreender que “chão da escola” não é lugar, mas entre-lugar. E que estudar as políticas é também estudar a escola porque não há separação, não há limite definido. Falo que foi nó, pois a

produção da pesquisa envolve decisão. Cada escolha por sua vez, me sentia abandonando coisas que me pareciam importantes, nesse caso, decidir fazer a leitura *somente* dos documentos, parecia uma traição da minha própria história de professora. E, ainda que soubesse e entendesse que não há separação entre o texto das políticas e a escola, parecia que estava sempre em falta. Demorei a compreender de fato que não há lá e cá, então não há abandono, mas escolha dos fios que precisam ser puxados no momento da costura e que haverá sempre fios soltos, que podem ou não ser retomados em outros momentos.

O segundo enfrentamento, na tentativa desatar os nós, estava relacionado com a noção de direito. Sobre isso, cheguei a comentar no capítulo 2. As opções teóricas colocam questões que se precisam ser compreendidas, essa compreensão, entretanto, não se faz em primeira leitura. A abordagem desconstrucionista de Derrida não é um método, não define padrões, mas sugere modos de operar teoricamente com os conceitos, postos em suspensão, questionados, estudados. A pergunta que me fazia quando comecei indagar as questões do direito era: como vou sair daqui? O que vai sobrar de tudo isso?

Essa experiência teórica de quem está pesquisando e aprendendo, que pode, por vezes, criar leituras equivocadas, é tensionada pela ansiedade da produção desta escrita. A leitura de Derrida não é fácil e foi um desafio que ainda não posso dizer superado, continuo aprendendo e necessitando retomar questões e desconfiar das minhas certezas. E na feitura da pesquisa fui compreendendo que “a desconstrução não esvazia os sentidos (por exemplo, políticos), mas os elabora como consequência de um acontecimento (de um ter lugar) conflituoso” (SISCAR, 2012, p. 56)

Discutir sobre o direito, no momento político atual, é de extrema relevância, contudo, é uma produção de pesquisa preocupada, apreensiva e melindrada, não posso negar. Diante a necessidade de vasculhar as produções de sentidos em disputa, há sempre um risco de não dizer de aspectos importantes desse jogo, deixar de fora demandas importantes, naturalizar reivindicações e necessidades, desfocar de alguma forma em favor de um posicionamento, pois eu mesma tenho interesses que me colocam em ponto cego. Nesse sentido, procurei não me esconder e assumir essa limitação na pesquisa. Não foi possível dizer tudo, ler tudo e ser imparcial nesse processo de pesquisa.

A pesquisa tem traços da preocupação de quem assumiu o compromisso político que envolve toda decisão. E a compreensão de que o momento da decisão é

impossível, que se faz em terreno insólito, volúvel, não tornou essa tarefa mais fácil, pois nenhuma decisão é passada, ultrapassada, nunca é um momento superado. O processo de indecidibilidade, ainda que por uma decisão que não é pura, conserva marcas, um rastro vivo da decisão como tal. “Em nenhum momento uma decisão parece poder ser dita presente e plenamente justa” (DERRIDA, 2010, p. 47).

Cabe dizer então, que a tese principal desta pesquisa se alinha no investimento da escola como campo de possibilidades da formação integral das crianças. Indagar os sentidos do direito à educação, questionar as significações de aprendizagem não se configura defesa pela desqualificação desse espaço, ao contrário, é pelo engajamento e defesa da escola de qualidade que esta pesquisa propôs leituras cuja intencionalidade é ampliar a discussão, fugir dos guetos reducionistas retomando questões que parecem dadas.

O interesse inicial desta pesquisa, que se forjou pela desconfiança de que o tempo é marcador de indicadores de qualidade nas políticas educacionais, argumento desenvolvido considerando as tensões que se colocam no campo educacional em torno das definições de data-corte, obrigatoriedade de matrícula, idade certa de alfabetizar-se, das questões sobre a necessidade antecipação da entrada das crianças na escola, disputas sobre do lugar no Ensino Fundamental, dentre outras questões que fazem acirrar as tensões Educação Infantil-Ensino Fundamental sob a justificativa de acesso ao direito à educação.

O direito de matrícula da criança no Ensino Fundamental me fez então questionar que sentidos circulavam nesse processo. Ainda pela via do direito de aprendizagem, o termo utilizado nas políticas do PNAIC, incluía outros sentidos nesse jogo de significação. E foi pela tentativa de compreender como os discursos do direito à educação mobilizando diferentes demandas para justificar o que tem sido nomeado por direitos de aprendizagem, que me pus na leitura do PNAIC e BNCC.

A desconfiança de que o termo direito denota uma força nos modos de significação, das políticas curriculares que se utilizam dele como registro dos objetivos de aprendizagem, foi o fio condutor das leituras.

Embora a discussão apresentada no PNAIC sobre direitos de aprendizagem como estruturante dos objetivos de ensino tenha se alterado no desenvolvimento da BNCC, a perspectiva normativa da BNCC não deixa de imprimir esses sentidos.

No fluxo dessa discussão, os Direitos de Aprendizagem estão caracterizados na BNCC em apenas seis objetivos que devem orientar as práticas cotidianas da

Educação Infantil em articulação aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. E no PNAIC, sua estrutura associada aos critérios de avaliação, foi problematizado, perdendo força nos documentos mais atuais do PNAIC.

Ainda que esse modo de nomear tenha sido alterado, o apelo aos requisitos da justiça como argumento, é mote na construção das políticas que se produz por diferentes modos. A defesa de que uma “base” que oriente os currículos padronizando-o nacionalmente é, o principal argumento desse discurso, tecendo força através do acesso de “todos” aos direitos de aprendizagem significado como garantia de justiça.

Não é difícil observar vínculos entre o que vem sendo defendido na BNCC e no PNAIC sobre o direito à educação, a universalização do ensino, o acesso à escolarização, a ampliação da escolarização, a necessidade de avaliação e ação de ajustes e, a necessidade de aprendizagem, aos discursos provenientes das produções de fluxos globais, difundidos principalmente pela UNESCO. No contexto atual, os vínculos entre a Base Nacional Comum, os Direitos de Aprendizagem e os Objetivos de Aprendizagem e o Desenvolvimento e os resultados do IDEB também não podem ser lidos como algo necessário ou da ordem do natural, mas construções discursivas formuladas em distintos níveis da administração e num cenário marcado pelos discursos internacionais das políticas neoliberais para educação.

No recorte de pesquisa proposto o foco de estudo foi a questão do direito mobilizado nos processos de produções curriculares voltadas para infância de 4 a 8 anos de idade. A obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica - Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 e a definição da “idade certa de alfabetização das crianças” através do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, foram consideradas tomando como viés a marca do tempo como articulador das políticas curriculares para infância. A leitura então, foi desenvolvida na tentativa de promover a discussão a respeito da questão que faz parte dos discursos relativos ao campo de estudos da infância sobre a tensão Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O PNAIC foi uma opção pois trazia aspectos da “idade certa de alfabetização” e dos direitos de aprendizagem, no entanto, como a intenção era fazer a leitura das políticas em relação à tensão ente Educação Infantil e Ensino Fundamental, a leitura da BNCC também se fez necessária. Dessa forma, procurei problematizar os sentidos de direito à educação e seus desdobramentos no que vem sendo nomeado por direitos de aprendizagem nas políticas do PNAIC e BNCC, dando continuidade a trajetória de

pesquisa que venho traçando desde o mestrado, focalizando o interstício Educação Infantil-Ensino Fundamental.

O discurso do direito está marcado pelos sentidos de legalidade e legitimidade que imprime uma certa força nos processos de significação. Procurei então, trabalhar os sentidos do direito, rompendo com um modo de significá-lo como fixo, imutável, aceitando a perspectiva habilita pensar os processos de negociação dos sentidos que circulam nessas produções.

Busquei operar na intenção de compreender como o direito à educação tem sido significado no contexto educacional e quais sentidos de direito articulam discursos que se hegemonomizam no contexto educacional. Para tanto desenvolvi no capítulo primeiro, reflexões que incluíram na construção desta tese, aspectos que tangenciam as discussões do direito à educação como direito humano.

Das questões abordadas sobre a Educação Para Todos ao modelo de plataforma curricular apresentada pela BNCC, o enfoque na aprendizagem é um aspecto que Biesta (2017) denuncia, destacando os aspectos do crescimento do conceito de aprendizagem, substituindo a linguagem da educação, que segundo ele, algo se perde nesse deslocamento.

O autor chama atenção das relações que a “nova linguagem de aprendizagem” denota no contexto educacional, ressaltando os traços com a economia de mercado, produzindo sentidos do que é ensinar, associado à ideia de que o professor entrega um serviço ao ensinar, deslocando para a noção de quem aprende. É o caso das teorias construtivistas e socioculturais que rompem com a perspectiva da absorção passiva de informação, sob o argumento que o aprendente constrói seus conhecimentos e ao professor, cabe a mediação desse processo.

O direito à educação ao longo da vida e as significações que produzem desse princípio através dos acordos internacionais que articulam às discussões caracterizadas por metas que são quantificadas por processos de avaliação, carrega marcas das teorias de currículo pautadas na sistematização do currículo por objetivos, qualificados por critérios de avaliação que examinam sua eficiência.

A necessidade de aprender, definida por critérios universais do que é ser humano e do que esse humano (padrão) deve aprender, engendra modos de significação nas políticas estudadas. Nesse entender, repousa sobre a educação a tarefa de sustentar os padrões sociais estipulados, alicerces da sociedade, através de “treinamento” moral, social e político. (Biesta, 2017) O acesso ao direito à educação é

tangenciado pelos direitos de aprender e garantidos pelos processos de avaliação nacional.

Por sua vez, a aprendizagem como norma, em que a Lei é registro de garantia dos direitos, é geralmente aceita, nesse sentido, a educação como direito humano infere sentidos aos modos como a educação é compreendida e defendida. A qualidade dessa educação passa então a ser significada pelo investimento na aprendizagem e na avaliação como instrumento para aferir se esse investimento está surtindo resultados. Resultados quantificáveis, quero destacar.

Minha leitura é que a relação temporal em que a educação é projeto de futuro não se configura isolada da ideia da educação como conservação do passado, estas constituem-se em movimento duplo. A educação encontra-se na relação passado, figurado pela autoridade histórica (Bhabha, 1998), presente como ideia de investimento no futuro, previsto como solução dos problemas atuais. Nesse interstício passado-presente-futuro, idealizado pela ilusão de linearidade temporal, criada pela aposta em um futuro perfeito, antecipada por uma memória contada/inventada.

Se é necessário criar critérios observáveis e objetivos de avaliação, é preciso definir sob quais os objetivos esses critérios irão incidir. Definir tempos de acesso, execução e avaliação das metas estipuladas.

Desdobram-se daí aspectos que se apresentam nas políticas, que assumem seu compromisso com a sistematização de objetivos articulados com os programas de avaliação. A pesquisa não inaugurou esse entendimento, a intenção não foi fazer leitura de verdades ocultas, mas considerar elementos que constituem esse jogo de disputas pelas significações dos sentidos de educação.

A analogia proposta da leitura de Alice no País das Maravilhas marcou então possibilidades de entender que o ponto de chegada é o regresso ao ponto de partida, conforme Derrida sugere, “pois não se trata de uma saída para fora do mundo, em direção a um lugar que nem é um não-lugar nem mesmo outro mundo, nem uma utopia nem um álibi.” (Derrida, 2004, p. 09) A proposição teórico-metodológica definida mais como uma leitura indagadora, curiosa - avalio nesta conclusão - assombrada por valores, crenças e concepções que circundava sorrindo – como o gato na história da Alice – convidando a elucidar “verdades ocultas”, marcas desse modo moderno de compreender o mundo. Como possibilidade de lidar com essas tentações, coube trabalhar no sentido de indagar conceitos, colocando-os sob suspensão. A curiosidade, nesse sentido, é aquele olhar que foca em detalhes que podem nem ser

tão relevantes causando distorções de leitura, por vezes, e abrindo fendas, em outros momentos, que não fui capaz de dar conta, questões que nem consigo considerar agora e que espero fazê-lo em outro momento na retomada desta leitura. A leitura entendida então, como produção de sentidos. “Na medida em que o sentido de um texto não coincide com aquilo que parece ser a sua literalidade ou intencionalidade, toda leitura pode ser considerada como uma produção de sentido.” (SISCAR, 2012, p. 20)

O entendimento de discurso, no qual me baseei no desenvolvimento da pesquisa, não separa linguagem, o indivíduo e o político, mas compreende também como prática, que se estabelece em regras de produção de sentidos e por assim dizer, não há nada exterior ao discurso. “Discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252)

Compreender as formações discursivas, - conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas, - foi o propósito desta pesquisa, modo pelo qual fui ajudada a entender o processo de definição dos termos do debate político, agendas e ações prioritárias, quais as instituições, diretrizes, leis, regras e normas são criadas, a ideia então, foi revirar o que tem sido dito.

A compreensão de discurso como resultado da prática articulatória, em que um conjunto de elementos-momentos são provisoriamente articulados fadados a deslocamentos, em uma estrutura instável e precária, cuja construção se dá em meio a um jogo político que possibilita, a adesão de diferentes elementos que passam a ser momento desse discurso. No que diz respeito a ideia de direito, elementos/momento como democracia, equidade, o acesso, aprendizagem, a idade certa, qualidade, articulam-se em torno da ideia de um direito à educação. Por este entendimento ainda, cabe considerar que tal articulação se faz possível pela abundância de sentidos do direito à educação, que na medida em que excede suas possibilidades de significação, cria o que Laclau chama de falta constitutiva, falta de um fundamento último que o defina, o que possibilita diferentes significações. Está aí, no meu entendimento, as possibilidades políticas, de engajamento pelo direito de significar.

A costura proposta entre Derrida, Bhabha, Laclau e Macedo foi o modo como desenvolvi a leitura das políticas, considerando a tradução como prática discursiva, em Derrida, como um caminho através do qual, pude compreender os modos de

significação nesse nexo de transbordamento de sentidos e tentar dizer das infinitas possibilidades de produção de significação dos textos políticos, que os coloca em território de impossibilidade. Dizer dessa impossibilidade, no entanto, não é negar a tentativa e o investimento, ao contrário, a necessidade da insistência de pensar as diferenças e dissensos, ao invés de tentar eliminá-los, buscando compreender o que Chantal Mouffe chama de “espaços de dissensos”. O entendimento de que as culturas se produzem discursivamente foi o aporte pelo qual, fiz das leituras de Bhabha, Macedo e Lopes, entendimento do currículo.

Tratar o currículo como discurso implica compreender o que texto é o lugar no qual está em jogo o intraduzível (Derrida) de “um certo aspecto performativo sem efeito garantido que se mostra como textualidade sem fechamento, dramatização de uma aporia que só se completa na perspectiva e sob a condição da alteridade.” (SISCAR, 2012, p.185)

No entendimento de que não há nada fora do texto é que direito à educação foi compreendido. E, se é na tentativa de significação dos discursos que amplia as possibilidades políticas e se há algo que devemos traduzir é o intraduzível, o caminho de pesquisa foi inquirir os processos de significação, identificar diferentes demandas e laços articulatórios nas políticas educacionais.

Essa leitura me possibilitou compreender que os campos de significações dos direitos de aprendizagens têm os seus simplificados e minimizados às competências e habilidades expurgando – ou tentando - as possibilidades do direito de aprender/conhecer (ao longo da vida). No que se refere ao contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o tempo de alfabetização é elemento mobilizador de tensões entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e articula diferentes demandas, dentre elas a necessidade de alfabetização.

Ressalto que muitos aspectos poderiam ser chaves de leitura dessa tensão, no entanto, optei por considerar o aspecto da alfabetização como elemento que articula e desarticula demandas. Essa opção se deu, pois observo que a necessidade de que as crianças aprendam a ler e escrever tensiona processos de produção curricular na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocando a infância sob suspeita. O novo/velho discurso da preparação é aquela ausência/sempré presente nas políticas para a infância.

Ao dizer da justiça na leitura das políticas é preciso assumir as impossibilidades. O direito, é a instituição de regra, da ordem do cálculo, enquanto a

justiça é experiência aporética. O apelo à justiça é discurso que justifica as políticas do PNAIC e BNCC, tidas como instrumentos para promoção da equidade através da definição de aprendizagens essenciais cujo objetivo é balizar as demais políticas educacionais de todo o país, sob a pretensa promessa de papel decisivo na formação integral dos sujeitos e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A incompatibilidade nos argumentos das políticas, a partir dos discursos que as justificam tem um duplo efeito, pois a sua impossibilidade é o que produz sua necessidade.

Lutar por justiça, nesse entendimento, é lutar por espaços de significação, é questionar os sentidos em disputa, é assumir como possibilidade/impossível. Isso não quer dizer abandonar o direito, nem mesmo a pretensão de justiça, ao contrário, requer que as temáticas estejam sempre em discussão para possibilitar que o “direito” seja pensado para além de uma determinação absoluta.

No desenvolvimento da pesquisa elenquei aspectos contingenciais no intuito de ampliar as possibilidades de compreensão das políticas estudadas. O primeiro deles lança mão dos sentidos do que vem sendo significado por “base” e por “pacto”. Os discursos que sustentam pontos importantes de mobilização das políticas. A base, como pressuposto da universalização do acesso a determinado “patrimônio cultural” que “todos” tem direito. E o pacto, como elemento importante no panorama governamental, movimento que articula entidades da sociedade civil e governamentais, nacionais e internacionais. É preciso responder ao clamor por justiça educacional, estipular estratégias de superação dos problemas educacionais.

A padronização dos objetivos de aprendizagem intenciona a construção de uma identidade nacional forjada pela ideia de um “humano” brasileiro, como um requisito primordial de acesso ao direito humano a educação. A promessa de futuro perfeito ignora, entretanto, a formação integral dos educandos. O fato de agregar elementos que façam alusão a esta formação não é resolvida na proposta.

A noção de experiência agregada na proposta das políticas está pautada na ideia de condicionamento produzido pelo modo como a estrutura se impõe. Ao mesmo tempo que se tenta resolver o acesso de todos, cria exclusões das possibilidades de diferença.

Ainda que a proposta de pesquisa não tenha sido feita na intenção de dizer tudo, considero que alguns aspectos merecem aprofundamento em pesquisas futuras.

Em decorrência da BNCC, a temática sobre a transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino fundamental tende a ficar engessada às discussões em justificativa do direito à Educação como direito de aprendizagem. *“Na educação infantil, a primeira versão não distinguia os objetivos. Já a nova deve contar com uma apresentação de objetivos para as crianças de diferentes faixas etárias.”* A sistematização das experiências da Educação Infantil caracterizada por faixa etária como fator de qualidade no trabalho pedagógico imprime sentidos no campo da infância.

Nesse jogo de significação do que venha ser o direito à educação e suas garantias pelo direito de aprendizagem, o currículo da educação infantil tem sido frequentemente questionado. É requerido seu papel na Educação Básica. A mobilização em torno da qualidade na educação, coloca os conteúdos e as formas de trabalho em voga. Se por um lado o seu reconhecimento nas políticas públicas educacionais é importante, por outro lado, são criados limites e normas para atendimento das necessidades de respostas padronizadas incoerentes com as demandas das infâncias.

É preciso indagar os modos da escolarização e questionar os sentidos do que tem sido posto como tarefa da escola, o que não significa defender que a escola não é espaço importante. A defesa é justamente para que possamos pensar melhores possibilidades educativas, nesse sentido, reduzir o espaço escolar somente ao “ensino”, é excluir da escola a sua melhor versão, assim como não considerar a dimensão agonística do processo de produção das políticas, é tentar obscurecer os interstícios das potencialidades do jogo político.

Tenho defendido a fronteira Ensino Fundamental-Educação Infantil como possibilidade de leitura do currículo para a infância, procurando investir na significação que considere os impasses e potencialidades dessa tensão. Se não podemos negar que existem tensões entre a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quero propor que não abandonemos o investimento nas infâncias. As crianças não deixam de ser criança quando completam quatro, seis ou sete anos; as convenções sociais instituídas pelas normas não resolvem as questões que se colocam no processo de produção das políticas curriculares e minha ponderação é que não deixemos de considerar as possibilidades de significação como luta política.

Várias questões estão ligadas a esse investimento, a formação dos professores e a valorização do trabalho docente, a ludicidade como viés sempre problematizado

no trabalho pedagógico, aligeirado por sentidos simplistas da brincadeira, a organização do espaço e tempo na infância, entre outros, desejo, como modo de continuidade nos estudos, enfrentar a questão do nó da alfabetização.

O que é estar alfabetizado? Quando começa o trabalho de alfabetização? Quando se conclui? O que estou questionando não é o trabalho de leitura e escrita na educação infantil e Anos Iniciais, muito menos definir contornos tangíveis do que deve ser o trabalho de formação de leitores e escritores. Desde de pequena a criança desenha, inventa, rabisca e arrisca. E se as crianças ainda não decodificam as letras e fazem leituras dentro do “padrão” da língua, produzem outras leituras, criam outras possibilidades de ler o mundo que precisam ser consideradas e mais, precisam de tempo. Um tempo que o preenchimento de livros não permite, o cumprimento de uma sequência silábica cerceia, marcado pelo que Santos (2002) coloca como “monocultura do saber e do rigor do saber”, tempo que uma rotina de experiências definida aprioristicamente limita. O saber infantil e suas formas de lidar com o mundo, nesses contornos, acaba por destinar-se à “não-existência”, assumindo a forma de ignorância. (DRUMMOND, 2017) A experiência da escolarização das crianças que chegam na escola - Educação Infantil ou Ensino Fundamental – não pode se reduzir à execução de tarefas para atingir determinados objetivos. Defendo que os eixos “interagir e brincar” (BRASIL, 2009), devam também constituir eixo do Ensino Fundamental, assim como “conviver, brincar, expressar, explorar, conhecer-se e participar” (BRASIL, 2017) sejam prioridades na organização do trabalho pedagógico não só na Educação Infantil, mas em toda a Educação Básica, aspectos que me parecem ser incompatíveis com a padronização curricular ou com redução da educação à assegurar apreensão de direitos de aprendizagem mensuráveis.

Minha intenção é aprofundar os estudos no que tange olhar mais atentamente as possibilidades de produção curricular nessa fronteira, por entender que se ainda precisamos tomar essa temática como questão. Desconfio que uma das questões é que na maior parte das vezes, que o trabalho de futuro, faz esquecer do presente ou que os investimentos e apostas, nesse intento, minimizam as potencialidades de pensar o aqui e agora e a infância como possibilidade em si mesma.

Quando nos ocupamos do futuro, com coisas que não podemos se quer garantir, deixamos de considerar os acontecimentos como território de possibilidades e a potencialidade do trabalho com as crianças fica suspenso. O direito a

aprendizagem, como te sido significado, acaba por atrofiar concepções de escola e aprender, em detrimento ao ensino da alfabetização, por exemplo.

A defesa que faço é pelo direito à significação. Isso não é abandonar a Educação como Direito Humano, ao contrário, por defender e entender sua extrema relevância que esta tese foi desenvolvida. Não compreendo que o direito esteja dado ao ser definido nas políticas públicas, inclusive é interessante pensar que ao serem produzidas contingencialmente, não são fixas e, nesse desenho é possível tomar outros lugares nessa luta. Ao sinalizar os modos como o direito à educação tem sido significado, quero apontar para o modo como a Lei reduz possibilidades de sentidos para “servir” a “todos” por uma ideia de aprendizagem como “serviço” a ser prestado, para puxar fios que evidenciam ranhuras, abrindo possibilidade de revisão dos direitos.

Não há educação sem aprendizagem. Mas não é justo aceitar a redução do direito à educação à aprendizagem - ainda mais quando a concepção do que é aprendizagem vincula-se estritamente ao “ensino” definido por metas e objetivos a serem alcançados nacionalmente e garantidos por avaliações de padrões dessa aprendizagem. Assim, definir diretrizes comuns não deve ser arranjo que enclausura os processos de ensino-aprendizagem na/da formação integral dos estudantes, que não é direito, muito menos é justo.

Nos últimos anos, os questionamentos sobre a escola têm ganhado força, discursos alinhados com a desqualificação e desvalorização do seu papel. E compreendendo a pesquisa como processo de produção de sentidos inserida no jogo político, é salutar dizer sobre as tensões que colocam a escola *sob iudice*. Reivindicam-se espaço para educação domiciliar nutrido pela desqualificação da escola e pela desconfiança do papel do professor, que tem sido julgado como “doutrinador”. A força como o discurso conservador questionando os sentidos da escola são exemplos dessa desqualificação. Longe de levantar bandeiras que fortaleçam um viés individualizado nas demandas políticas, em que os interesses particulares que fixam culturas, criam cisão e separação, a ideia é justamente outra. O trabalho desenvolvido nessa tese alinha-se a luta contra o apagamento das diferenças que uma ótica universalizante produz, criando padrões e estereótipos. Entre o particular e universal, singular e plural, individual e coletivo se produzem deslocamentos, produção de sentidos. A escola, nesse sentido, é instância que agrega valores nesses deslocamentos. Tem contradições, disputas, negociação,

produz-se contingencialmente. É um lugar de encontros, de consensos e conflitos. Escola é *entrelugar* de culturas. Falar da escola é falar de experiências aporéticas, de acontecimentos e aí a defesa pelo direito à significação.

O desenvolvimento da pesquisa contribuiu para evidenciar que a escola está *sub judice*. Quando vislumbrei a possibilidade de construção desta pesquisa em 2015 vivíamos outros movimentos políticos, não poderia prever todas as questões que se fizeram pontos de tensão na construção deste texto. O campo educacional tinha outras preocupações e lutas. Hoje, diante das questões contingenciais que colocam a escola como responsável pelo descompasso social, repenso o papel das pesquisas educacionais, marcando a responsabilidade do que quero defender. Faz-se necessário dizer, então dos perigos de reduzir os sentidos do direito à educação à “nova linguagem de aprendizagem” como um caminho sem volta na desqualificação da escola e do trabalho docente. É necessário chamar atenção para as armadilhas dos ajustes das produções curriculares - em nome da “justiça”, “equidade” e “democracia”, reduzem e simplificam, cabendo inclusive, ser significado pela educação domiciliar. Se a escola cabe ensinar os objetivos do que se deve aprender somente, então pode ser substituída. E, entre a obrigatoriedade de matrícula e um currículo padronizado, se colocam questões em disputa que inserem reivindicações e necessidades que não ajudam a superar a desqualificação da escola. Se a luta é por educação de qualidade, igualdade de condições de acesso, justiça, democracia, é necessário buscar outros sentidos de significação.

Compreendo que as lutas não estão fixadas em modos de projeção de futuro perfeito e a intenção desta tese é nutrir o debate político na reivindicação da educação de qualidade e, se hoje, é importante defender a escola, o faço assumindo suas contradições como potencialidade de reinvenção, buscando modos outros de inscrição dos sentidos que a tangenciam. Assumindo que a tarefa que se põe hoje é a defesa pela educação e a defesa pela escola como instância de experiências mais plurais.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **Um Currículo Nacional para os Anos Iniciais?** Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental”. Currículo sem Fronteiras [online], v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./ abr. 2014.
- AXER, Bonnie. **Todos precisam saber ler e escrever:** uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa. 2018. 241 f.
- BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem:** Educação Democrática para o futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <portalmec.gov.brseb.arquivos.pdfensfundnoveanoriengerpdf.>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- _____. Parecer CEB 24/04. Estabelece normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. 2004b. Reexaminado pelo Parecer 06/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2005.
- _____. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Lei nº 11.274/06. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 fev. 2006. p.1.
- _____. Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. p. 5.
- _____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 34. Brasília, 15 dez. 2010b.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013. p. 1.

_____. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105 / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 20 de abril de 2017.

BHABHA, H. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

COSTA, Hugo Heleno. LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In.*: TURA, Maria de Lourdes Rangel, GARCIA, Maria Manuela Alves (org) **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.51-70.

DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8242/6240>> Acesso em 02.mar.2017.

_____. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 2ª Edição.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou** tradução Fábio Landa. - São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 113-118, 2004.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Educação infantil-ensino fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar**, 2014.

FLACH, Simone de Fátima. **Direito à Educação e a Obrigatoriedade escolar no Brasil: Entre a previsão legal e a realidade**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, 2011, p. 285-303.

FRANÇA, Thiago. **Justiça como espectro e democracia por vir: as consequências políticas da desconstrução**. Sapere Aude – Belo Horizonte, v.4 - n.7, 1º sem. 2013. p.198-212.

FRANGELLA, Rita de Cássia; BARREIROS, Débora Raquel; RAMOS, Aura Helena. **Ensino e educação: nem um nem outro – indagações do/no entre-lugar**. GT 12 – Currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/trab-encomendados-35RA.html>> Acesso em: 20 ago. 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (2016, no prelo). **Entre o comum e o singular; entre direito e justiça: problematizando políticas curriculares**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sônia. Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia (Org.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-24.

HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In: SCLIAR, C. (Org.). **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 59-82.

LACAN, J. (2004[1966]) In: MILLER, Jacques-Alain. **Ornincar?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004, p. 07-10. Texto pronunciado por Lacan em 31 de dezembro [1966] na France Culture: “Comentários de um psicanalista”, Transcrição de Marlène Basilos a partir da fita sonora. Texto estabelecido por J.-A. Miller.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out., 1986. http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm Acesso em 14 abr. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão para o currículo? In: MARCUS, Taborba et all, (org) **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, volume 1, p.15-29.

LOPES, Alice; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos e Textos nas Políticas de Currículo. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). **Discurso, texto, narrativas nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2009, p. 46-56. (E-Book GT Currículo).

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estatuto de políticas de currículo. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice, BORGES, Verônica. **Formação Docente, um projeto impossível**. Caderno de Pesquisa. v.45, nº 157, jul./set. 2015. p.486-507.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

_____. **Currículo e Conhecimento: Aproximações entre educação e ensino**. Caderno de Pesquisa [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.716-737. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004> Acesso em 30 abr. 2017.

_____. **"Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-curriculum 12.3 (2014): 1530-1555.

_____. **Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, out-dez., 2015. p. 891-908.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Erica Moreira. Apresentação de Comunicação Oral na ANPED Sudeste 2014 – Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/erika-moreira-martins.pdf>

MCCOWAN, Tristan. **O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades**. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0001>." *Práxis Educativa* 6.1 (2011): 9-20.

_____. **O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR. n. 55, jan./mar. 2015, p. 25-46.

MENDONÇA, Daniel. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice; MENDONÇA, Daniel Mendonça (Org). **A teoria do discurso de Ernesto**

Laclau: Ensaios Críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume Editora, 2015. p. 73-92.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson, OLIVEIRA, Anna Luiza, MESQUISA, Rui Gomes de. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 12 mai. 2017.

PEREIRA, Fátima. FRANGELLA, Rita de Cássia P. A infância e o trabalho docente: discursos e implicações na formação de professores. In.: TURA, Maria de Lourdes Ragel, LEITE, Carlinda (Orgs.). **Questões de Currículo e trabalho docente.** Rio de Janeiro, Quartet, 2010. p. 265-288.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo em Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. **Políticas de Currículo e Escola:** entre fluxos e negociações, 2011, Disponível em <<https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes/>> Acesso em 18/ago. 2016.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 5.488/09. Dispõe sobre o direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. 2009a. JusBrasil, [online], 2009. Disponível em <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/711834/lei-5488-09>> Acesso em 01 dez. 2013.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, Maíra Vicentini. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In.: SKLIAR, Carlos. **Derrida e a Educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008. p. 97-115.

SAVIANI, Demerval. **Sistemas de Ensino e Planos de Educação:** o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, 1999.

SEM, Amartya. **A ideia de justiça.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHMIDT, Rita Teresinha. O Pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In.: BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses:** textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro, Rocco, 2011. p.13-61.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida:** literatura, política e tradução. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67 Acesso em 26 de Agosto de 2018.

TURA, Maria de Lourdes e GARCIA, Maria Manuela Alves (org). **Currículo, Política e ação docente,** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos, HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, standardização do conhecimento. *In.*: TURA, Maria de Lourdes Rangel, GARCIA, Maria Manuela Alves (org) **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.127-136.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia: 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 25 abr. 2017.

UNESCO. **Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030**. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por Acesso em 09 de jan. 2019.

ZEVALLOS, Gomezjurado, PILAR, Verónica. **Derrida e a educação**: o acontecimento do impossível, 2010.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica**: Teoria e Crítica. São Paulo: Quastier Latin, 2014.

ANEXO - Publicações Analisadas na Revisão Bibliográfica

Pesquisa Realizada como produção do Texto de Qualificação 2017
<p>DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO Autor: Tibyriçá, Renata Flores Publicado em: Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.383-388 [Periódico revisado por pares] Identificador: ISSN: 1471-3802 ; E-ISSN: 1471-3802 ; DOI: 10.1111/1471-3802.12163 Fonte: John Wiley & Sons, Inc.</p>
<p>O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial Autor: Cabral, Karina Melissa ; Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini Publicado em: Educação, 01 January 2012, Vol.35(1), pp.116-128 Idioma: Português Identificador: ISSN: 0101-465X Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico Autor: Domingues, Cristiane Lumertz Klein ; Ebert, Síntia Lúcia Faé Publicado em: Revista Educação Por Escrito, 01 January 2013, Vol.4(2), pp.174-190 Identificador: ISSN: 2179-8435 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública Autor: David A. Romeros de Assis ; Carlos Henrique Souza Gerken Psicologia em Revista, 01 December 2011, Vol.17(3), pp.378-395[Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 1677-1168 ; E-ISSN: 1678-9563 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>O direito à educação e os novos paradigmas do constitucionalismo pós-positivista Autor: Do Val Taveira, Adriana Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), 2014, Vol.6(3), pp.298-309 [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 2175-2168 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Direito e Educação Especial: Análise bibliométrica da produção científica de interface. Autor: Brava, Aline Droppé ; Bello, Suzelei Faria ; Hayashi, Maria Cristina P. Innocentini Revista Eletrônica de Educação, 01 August 2014, Vol.8(2), pp.13-29 Idioma: Português - Identificador: E-ISSN: 1982-7199 ; DOI: 10.14244/19827199519 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>Educação em tempo integral: direito e financiamento Autor: Janaina S. S. Menezes Educar em Revista, 01 - September 2012(45), pp.137-152 Idioma: Português - Identificador: ISSN: 0104-4060 ; DOI: 10.1590/S0104-40602012000300010 - Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa Autor: Chizzotti, Antonio Publicado em: Práxis Educativa, 2016, Vol.11(3), p.1 Idioma: Português Identificador: ISSN: 1809-4031 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Programas federais para o Ensino Fundamental e a materialização do direito de todos à educação de qualidade Autor: Nardi, Elton Luiz Práxis Educativa, 2017, Vol.12(1) Idioma: Português Identificador: ISSN: 1809-4031 Fonte: Fundación Dialnet</p>

<p>Adolescência, modernidade e a cultura dos direitos Autor: Carneiro, Cristiana ; Ribeiro, Leila Maria Amaral ; Ippolito, Rita INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar, 2015, Vol.12(1), pp.176-191 [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 1807-1384 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO Autor: Adriana Missae Momma Bardela ; Eric Ferdinando Kanai Passone Laplage em Revista, 01 May 2015, Vol.1(1), pp.17-35 [Periódico revisado por pares] - Identificador: E-ISSN: 2446-6220 - Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública Autor: David A. Romeros de Assis ; Carlos Henrique Souza Gerken Psicologia em Revista, 01 December 2011, Vol.17(3), pp.378-395[Periódico revisado por pares] - Idioma: Português -Identificador: ISSN: 1677-1168 ; E-ISSN: 1678-9563 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>O direito à educação e os novos paradigmas do constitucionalismo pós-positivista Autor: Do Val Taveira, Adriana Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), 2014, Vol.6(3), pp.298-309 [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 2175-2168 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Educação e direitos humanos: uma reflexão a partir da escola Autor: Silva, Ana Paula Oliveira Da ; Kamianecky, Mychele ; Casagrande, Cledes Antonio Diálogo, 2016, Issue 33, pp.9-23 [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 2238-9024 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas Autor: Graciano, Mariângela ; Haddad, Sérgio Publicado em: Conjectura: filosofia e educação, 2015, Vol.20, pp.39-66 [Periódico revisado por pares] Idioma: Português - Identificador: ISSN: 0103-1457 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Política de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei n. 12.711/2012 Autor: De Faria, Iolanda Pinto ; Gonçalves Dos Santos, Georgina ; Ramos Mendes, José Aurivaldo Sacchetta Publicado em: Diálogo, 2015, Issue 29, pp.73-99 [Periódico revisado por pares] - Idioma: Português -Identificador: ISSN: 2238-9024 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>IDADE DE CORTE E ACESSO AO ENSINO BÁSICO E FUNDAMENTAL: INCONSTITUCIONALIDADE Autor: Arthur Zeger Publicado em: Revista da SJRJ, 01 August 2012, Vol.19(34) [Periódico revisado por pares] Idioma: Português - Identificador: ISSN: 1678-3085 ; E-ISSN: 2177-8337 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>A base conceitual do direito universal à educação superior Autor: Mccowan, Tristan Conjectura: filosofia e educação, 2015, Vol.20, pp.155-182[Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 0103-1457 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES: UM OLHAR A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS. Autor: Leandra Salustiana Da Silva Oliveira ; Elson Luiz de Araújo Revista Eletrônica de Educação, 01 May 2013, Vol.7(1), pp.177-191 Idioma: Português - Identificador: ISSN: 1982-7199 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>

<p>As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil Autor: Elie Ghanem Pro-Posições, 01 August 2012, Vol.23(2), pp.51-65 Idioma: Português Identificador: ISSN: 0103-7307 ; DOI: 10.1590/S0103-73072012000200005 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>Justiça Cognitiva e Educação Política Autor: Gonçalves Neto, João Da Cruz Seqüência: estudos jurídicos e políticos, 2015, Vol.36(70), pp.189-209[Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 2177-7055 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Uso da informação no processo de tomada de decisão pelas mulheres gestoras da reitoria do IFPB Autor: Perucchi, Valmira ; Sousa, Beatriz Alves Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 2012, Vol.9(2), pp.110-123 [Periódico revisado por pares] -Idioma: Português - Identificador: ISSN: 1678-765X Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Influências das decisões judiciais na oferta da Educação paranaense Autor: Flach, Simone De Fátima Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, 2010, Vol.12(25), pp.101-124 - Idioma: Português Identificador: ISSN: 1984-1566 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: AÇÕES AFIRMATIVAS COMO INSTRUMENTO JURÍDICO PARA CONCRETIZAÇÃO DA IGUALDADE E O ACESSO À EDUCAÇÃO Autor: Oliveira, Edmundo Alves Nucleus, 01 April 2014, Vol.11(1), pp.221-244 Idioma: Português Identificador: ISSN: 1678-6602 ; E-ISSN: 1982-2278 ; DOI: 10.3738/1982.2278.809 Fonte: Directory of Open Access Journals (DOAJ)</p>
<p>Gestão de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino na esfera municipal Autor: Espíndola Fernandes, Maria Dilnéia ; Fernandes, Solange Hassan Ahmad Ali Cadernos de Pesquisa, 2015, Vol.45(155), pp.118-137 [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 1980-5314 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Vida e Morte do FUNDEF Autor: Furtado, Patricia Byanca Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, 2010, Vol.12(25), pp.85-99 - Idioma: Português Identificador: ISSN: 1984-1566 Fonte: Fundación Dialnet</p>
<p>Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos Autor: Candau, Vera Maria Ferrão Educação e Sociedade, July 2012, Vol.33(120), pp.715-726 [Periódico revisado por pares] Identificador: ISSN: 01017330 ; E-ISSN: 16784626 DOI: 10.1590/S0101-73302012000300004</p>
<p>Responsabilidade Educacional: Concepções Diferentes e Riscos Iminentes ao Direito à Educação Autor: Ximenes, S.B. Educação e Sociedade, April 2012, Vol.33(119), pp.353-377 [Periódico revisado por pares]</p>
<p>Educação em direitos humanos para uma cidadania democrática e inclusiva: como trabalhar na escola e a partir da Educação Física. RODINO, Ana María. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. 2012, vol.20, n.74, pp.207-227. ISSN 0104-4036. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000100011.</p>

<p>Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo Educação e Pesquisa, 01 March 2013, Vol.39(1), pp.65-80 [Periódico revisado por pares] Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005 Identificador: ISSN: 1517-9702 ; E-ISSN: 1678-4634</p>
<p>Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas Educação e Pesquisa, 01 March 2013, Vol.39(1), pp.111-125 [Periódico revisado por pares] Identificador: ISSN: 1517-9702 ; E-ISSN: 1678-4634</p>
<p>A educação inclusiva na percepção dos professores de química Eveline Borges Vilela-Ribeiro ; Anna Maria Canavaro Benite Ciência & Educação, 01 January 2010, Vol.16(3), pp.585-594[Periódico revisado por pares] Identificador: ISSN: 1516-7313 ; E-ISSN: 1980-850X ; DOI: 10.1590/S1516-73132010000300006</p>
<p>O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular? Autor: Cinthia Coimbra de Azevedo ; Cacilda Silveira Pinto ; Leonor Bezerra Guerra Revista CEFAC, 01 December 2012, Vol.14(6), pp.1057-1060[Periódico revisado por pares] Identificador: ISSN: 1516-1846 ; E-ISSN: 1982-0216</p>
<p>A vida infantil e sua intimidade pública: o trabalho social como novidade na atenção à infância na América Latina, 1928-1948 Autor: Eduardo Silveira Netto Nunes Publicado em: História, Ciências, Saúde-Manguinhos, 01 June 2012, Vol.19(2), pp.451-474 [Periódico revisado por pares] Identificador: ISSN: 0104-5970 ; E-ISSN: 1678-4758 ; DOI: 10.1590/S0104-59702012000200006</p>
<p>Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste Autor: Marcos Augusto de Castro Peres Publicado em: Sociedade e Estado, Sep/Dec 2011, Vol.26(3) [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 01026992 ; E-ISSN: 19805462 ; DOI: 10.1590/S0102-69922011000300011</p>
<p>John Rawls: a economia moral da justiça Autor: Thiry-Cherques, Hermano Publicado em: Sociedade e Estado, Sep/Dec 2011, Vol.26(3) [Periódico revisado por pares] Idioma: Português Identificador: ISSN: 01026992 ; E-ISSN: 19805462 ; DOI: 10.1590/S0102-69922011000300007</p>