

## A EDUCAÇÃO E A URGÊNCIA DE “DESBARBARIZAR” O MUNDO<sup>1</sup>

Elizabeth MACEDO<sup>i</sup>

### RESUMO

Neste texto, foco as recentes políticas curriculares no Brasil, inserindo-as em um cenário de hegemonia da racionalidade neoliberal. Assumo que tais políticas produziram um discurso de inclusão e justiça social, em diálogo com movimentos internacionais que, no pós-guerra, defenderam uma retórica contra a barbárie. A partir de análises formuladas por Chantal Mouffe, Wendy Brown, Judith Butler, Pierre Dardot e Christian Laval, tento entender o esgotamento ou a emergência de uma nova forma da racionalidade neoliberal. Por um lado, assumo que tal racionalidade não criou as condições materiais para que as promessas do pós-guerra se materializassem; ao contrário, ampliou a desigualdade e a oligarquização. Por outro, argumento que, ao desprezar o político, ela apostou na desdemocratização. Combinados, tais movimentos desembocaram na ascensão de governos de direita em diferentes países, inclusive no Brasil. Após essa análise, defendo que uma educação para justiça social – ou para desbarbarizar o mundo – precisa corroer a equação neoliberal, não apenas na resistência às políticas públicas, mas na própria forma como teorizamos o currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas de currículo; Justiça social; Neoliberalismo.

### EDUCATION AND THE URGENCY TO DE-BARBARIZE THE WORLD

### ABSTRACT

*In this text, I focus on the recent curricular policies in Brazil, inserting them within a scenario of hegemony of neoliberal rationality. I assume that such policies produced a discourse of inclusion and social justice, in dialogue with international movements that, in the postwar period, advocated rhetoric against barbarism. From analyzes formulated by Chantal Mouffe, Wendy Brown, Judith Butler, Pierre Dardot, and Christian Laval, I try to understand the exhaustion or the emergence of a new form of neoliberal rationality. On the one hand, I assume that such rationality did not create the material conditions for postwar promises to materialize, but rather widened inequality and oligarchization. On the other hand, I argue that, in disregarding the political, it bet on de-democratization. Combined, such movements led to the rise of right-wing governments in different countries, including Brazil. Following this analysis, I argue that an education for social justice - or an education to de-barbarize the world - must erode the neoliberal equation, not only in resisting public policies, but also in the very way we theorize the curriculum.*

**KEYWORDS:** Curriculum policies; Social justice; Neoliberalism.

<sup>i</sup> Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora do CNPq, Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e Procientista da UERJ. Doutora em Educação pela UNICAMP. E-mail: [bethmacedo@pobox.com](mailto:bethmacedo@pobox.com).

## EDUCACIÓN Y LA URGENCIA DE "DESARBARIZAR" EL MUNDO

### RESUMEN

*En este texto, me centro en las políticas curriculares recientes en Brasil, insertándolas en un escenario de hegemonía de racionalidad neoliberal. Supongo que tales políticas produjeron un discurso de inclusión y justicia social, en diálogo con movimientos internacionales que, en la posguerra, abogaron por la retórica contra la barbarie. A partir de los análisis formulados por Chantal Mouffe, Wendy Brown, Judith Butler, Pierre Dardot y Christian Laval, trato de comprender el agotamiento o el surgimiento de una nueva forma de racionalidad neoliberal. Por un lado, supongo que tal racionalidad no creó las condiciones materiales para que se materializaran las promesas de la posguerra, sino que amplió la desigualdad y la oligarquización. Por otro lado, sostengo que, al ignorar al político, ella apostó por la desdemocratización. Combinados, tales movimientos llevaron al surgimiento de gobiernos de derecha en diferentes países, incluido Brasil. Después de este análisis, sostengo que una educación para la justicia social, o para excluir al mundo, debe erosionar la ecuación neoliberal, no solo para resistir las políticas públicas, sino en la forma en que teorizamos el currículum.*

**PALAVRAS CLAVE:** *Políticas curricular; Justicia Social; Neoliberalismo.*

---

Justiça social é uma dessas expressões que nos aproxima sem que saibamos o que ela quer dizer. Penso ser bom que haja expressões como essas em torno das quais nossas muitas diferenças podem se articular. Foi por isso, talvez, que me senti tentada a responder a esta chamada de artigos. Em um momento que a barbárie se avizinha, é importante que possamos gritar juntos que queremos justiça social. Não haverá unísono nesse grito, mas, ainda assim, tal grito precisa pairar no ar.

### 1 INTRODUÇÃO

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente, da educação hoje em dia. [...]. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade (ADORNO, 2010, p. 155).

Meu desejo de um grito por justiça social insere-se em uma matriz pós-fundacional ou mesmo pós-estrutural, como imagino ficará visível ao longo deste texto. Ainda assim, não resisti a essa citação de Adorno que uso como epígrafe. Não porque o tema da justiça social lhe seja caro – não com esse nome –, mas porque tematizar como resistir à barbárie foi a luta que Adorno propôs à sua filosofia. Não chegou jamais a uma resposta – eliminei, dessa citação, a dúvida sobre “[...] se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à

barbárie” –, mas seguiu perplexo e atento, porque a barbárie torna urgente a busca por respostas éticas.

Adorno referia-se ao nazismo e à Guerra, assim como ao que denominou indústria cultural. Hoje, falamos de uma atitude que quer desacreditar discursos de justiça social, democracia, direitos humanos, pluralismo, mesmo aqueles que povoaram as soluções neoliberais de fins do século XX e denunciaram o que viam como a falência dos estados do bem-estar. Se houve um tempo em que “brigávamos” do alto de nossas posições teóricas por representar tais termos, hoje o grito é contra a barbárie que nos deixa, a todos, perplexos. As mídias sociais são a versão contemporânea da indústria cultural temida por Adorno a propagar o pensamento único e a aversão ao debate democrático. Vivemos o fim do político, como descreve Mouffe (2005), daquele antagonismo que nos separa da barbárie e mantém acesa a chama da democracia.

Não acredito em narrativas fundantes, de modo que meu movimento aqui não será por perscrutar as origens das demandas por justiça social ou um sentido único – porque mais verdadeiro ou mais moral – para o termo. Reconheço a importância das muitas histórias que se têm contado sobre a trajetória da luta por justiça social. São importantes os reformadores do século XIX, a que aludem Zajda, Majhanovich e Rust (2006), após uma digressão que remete a Kant, Aristóteles e Platão. A ideia de contrato social, em Rousseau ou em Rawls, Nancy Fraser, o próprio Marx, Derrida, Paulo Freire ressoam, entre muitos outros, no grito cacofônico. Certamente, nele estão também as lutas dos movimentos sociais ainda pouco contadas tanto no Brasil quanto no mundo. Grant e Gibson (2013), em uma perspectiva centrada nos Estados Unidos da América (EUA), estabelecem o florescimento das políticas de direitos humanos como resposta à barbárie da guerra como o marco da história sobre justiça social que narram. Talvez todas essas histórias se aproximem pelo consenso de que liberdade e a igualdade “merecem celebração e proteção” (NORTH, 2006, p. 516, tradução nossa), mesmo que tais termos sejam perigosos pelo muito que excluíram ao longo dos anos e seja lá o que eles queiram dizer.

Desde meados do século passado, com o fim da Guerra, o Ocidente foi criando mecanismos para controlar a barbárie e, por isso, nos espanta quando ela eclode no mundo na forma de neopopulismos de direita ou mesmo de governos que namoram com o fascismo<sup>2</sup>. Em princípio, foram os estados do bem-estar, esgotados nos anos de 1980. Com a queda do muro

de Berlim, ascendeu o neoliberalismo com sua paixão pelo mercado e seu ódio pela política a ponto de alguns preconizarem o fim da história. Lutas por reconhecimento e redistribuição ora penderam para um lado, ora para o outro. Ao mesmo tempo que o mercado global concentrava renda de forma oligárquica, nos organismos internacionais, eram assegurados direitos humanos com vistas à justiça social. A pergunta “quem conta como humano?” nem sempre foi formulada, mas lembrá-la agora serve de advertência de que, para alguns, a barbárie nunca deixou de estar presente.

Hoje, parece que de repente a promessa de justiça social do pós-Guerra agoniza nas imagens dos imigrantes enjaulados no Texas ou a se debater nas águas do Mediterrâneo. Ou nas não-imagens – que não aparecem nas TVs ou mesmo nas nossas páginas de Facebook que têm a pretensão de dar visibilidade ao outro apagado – dos rincões do mundo onde doença e fome há muito são a tônica. Talvez tal promessa jaza no nosso descuido com uma legião de pessoas a quem foi reiteradamente negada a humanidade, talvez na revolta de um mundo sem representação na esfera pública de onde o antagonismo foi banido, talvez em ambos. Estupefatos, perguntamos o que vem sendo feito dos sonhos de justiça social quando plataformas de morte são escolhidas pela maioria dos eleitores, também hoje com a ajuda de uma indústria cultural que faz do sujeito comum um bárbaro? Como é possível que a opção de muitos seja por rechaçar qualquer contrato social, vendo no outro o inimigo que rouba o que nunca tiveram, ilegítimo na sua própria existência? Aqui talvez ressoe a perplexidade de Adorno que nos impele, não a responder o que não pode ser respondido, mas a agir com responsabilidade contra a barbárie.

Meu foco ao longo deste texto não será propriamente a justiça social, seja lá o que entendamos por isso, mas o que parece a falência de uma retórica contra a barbárie que o mundo ocidental construiu no pós-guerra. De forma muito inicial, porque parece que ainda não sabemos muito bem como isso foi possível – ou não acreditamos que o tenha sido – retomo o que Chantal Mouffe (2018) denomina de crise do neoliberalismo. Parto de análises sobre a ascensão da direita no mundo formuladas por autores como ela mesma, Wendy Brown, Judith Butler, Pierre Dardot e Christian Laval para tentar dar conta da minha perplexidade em relação ao momento atual do Brasil. Quero aqui destacar a importância de falar de um lugar específico posto que, embora o fenômeno pareça global, ele produz, como lembra Weinstein (2019, n.p.), “mobilizações sociais” distintas<sup>3</sup>. Para a autora, o que dá potência ao movimento é a capacidade

das figuras eleitas de captar os ressentimentos “no local onde eles estão” (WEINSTEIN, 2019, n.p.).

Antes de começar, quero confessar meu desejo normativo, não porque seja necessário fazê-lo (na medida em que ele é óbvio em toda escrita), mas porque isso vai me ajudar a dar coesão a este texto. Aqui tal desejo vem dado pelo conselho de Adorno (2010, p. 155) – “[...] reordenar todos os objetivos educacionais [pela] prioridade [de desbarbarizar]” – tomado nos limites que nos permite um texto escrito, teórico, derivado da pesquisa sobre currículo. Parto de uma leitura das recentes políticas curriculares no Brasil, na qual destaco, de um lado, a comodificação da educação e, de outro, a preocupação com políticas de reconhecimento (e também redistributivas). Assumo que esse duplo movimento foi a forma como o neoliberalismo veio se reiterando ao longo dos últimos anos e vejo nele um dos detonadores da barbárie em que vivemos. Entender como tal movimento foi sendo produzido me parece um caminho para perceber que havia e há outras políticas possíveis, políticas necessárias para fazer face à tarefa de desbarbarizar. Para que não reste dúvida de que eu aqui não tenho a pretensão de formular tal política – até porque isso seria a sua própria negação – já adianto que, ao final, vou apenas trabalhar para desconstruir amarras que têm aproximado educação e barbárie.

## 2 A AGENDA NEOLIBERAL NA POLÍTICA DE CURRÍCULO NO BRASIL

Já tendo dito que falarei apenas do Brasil e das recentes políticas curriculares, começo por explicitar a crença que guia esta seção e mesmo todo o texto, a de que temos vivido, ao longo das últimas décadas, sob a égide de uma normatividade neoliberal. Sem querer encontrar qualquer momento mágico em que tal normatividade se estabeleceu, assumo a narrativa de certa forma consensual entre muitos teóricos (APPLE, 1996; BALL, 1993) de que, nos anos 1990, soluções neoliberais chegaram com força ao campo da educação no Brasil e no Mundo.

No Brasil, a primeira eleição direta para Presidência da República depois do fim da ditadura militar levou ao poder um político que se lançava contra a política e botava em marcha a racionalidade neoliberal que viria a se aprofundar nos anos subsequentes. Às medidas econômicas nada ortodoxas do Presidente Collor de Mello, se seguiu o Plano Real já no governo de Itamar Franco. Com o sucesso das soluções monetaristas – ou quase-monetarista, na acepção de Batista Jr. (1996) – e o controle da inflação, o então ministro Fernando Henrique Cardoso se elegeu em 1994, tomando posse no ano seguinte e ficando no poder até o fim de 2002. Em seus

governos, o alinhamento a políticas neoliberais em ascensão no mundo se acirrou. No campo da educação, a aposta em currículos e avaliações centralizadas complementava medidas com vistas, por exemplo, à organização do sistema de financiamento via criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Por um lado, houve inegáveis ganhos no que tange à universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Por outro, a implantação da linguagem de mercado no campo da educação submeteu a escola a métricas quantitativas e técnicas que parte considerável da literatura educacional há muito mostrava ineficientes para a melhoria da qualidade da educação (TAUBMAN, 2009). Por ironia, as próprias reformas foram, ao longo do tempo, se incumbindo de detectar a ineficiência do modelo, posto que a reforma seguinte acionava, ao se justificar, um conjunto de indicadores de fracasso da que lhe antecederam.

Do conjunto de ações levadas a cabo nos governos Fernando Henrique Cardoso, interessa-me aqui destacar a política curricular, um dos pilares da ação do Ministério da Educação (MEC). Fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e mesmo à Constituição Federal, o Ministério elaborou um documento curricular com o objetivo de que ele fosse declarado obrigatório – e definido como a base curricular comum em nível nacional –, o que não ocorreu em virtude da posição contrária do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram, assim, a ser uma proposta de currículo nacional, sem obrigatoriedade de uso, o que não impediu que eles penetrassem nas políticas públicas do período.

Muito já se escreveu sobre os PCN e não tenho por objetivo aqui retomar essa produção. Destaco, apenas, que, como outros currículos nacionais surgidos na mesma época, os PCN não remetiam propriamente a uma ideia de nação. Pelo contrário, justificavam-se por um mercado global que estava a exigir trabalhadores qualificados e por demandas de mobilidade no interior dos blocos econômicos<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo, os currículos centralizados faziam-se necessários para o desenvolvimento de uma engrenagem de avaliação meritocrática que punha em funcionamento a racionalidade neoliberal. Esse é o mesmo cenário em que, no contexto internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) notabilizava ideias como o aprendizado ao longo da vida e a sociedade do aprendizado (UNESCO, 1996) que viriam a nortear políticas educacionais ao redor do mundo. Nas décadas seguintes, o caráter economicista dessa narrativa internacional acirrou-se no



mundo com o protagonismo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente, mas não apenas, via Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (MACEDO, 2019; SELLAR; LINGARD, 2013; ADDEY, 2017).

Em poucas palavras, os PCN foram produzidos com a premissa de que há uma separação e um laço funcional entre a produção e a implementação curricular. O currículo era, como proposto por Cesar Coll (1998) – consultor da experiência brasileira e responsável pelo currículo espanhol de então –, estruturado em níveis de concretização. Ao governo central cabia as principais decisões, desdobradas em seguida pelos governos locais e pelas escolas. Para se ter uma ideia do teor da centralização, ao terceiro nível de concretização – a escola – cabia apenas a organização dos projetos educativos e da programação didática. Dos professores, por sua vez, esperava-se que planejassem as suas aulas de acordo com tal organização.

A centralização era complementada por uma abordagem curricular técnica, depositária da racionalidade tyleriana e de seus desdobramentos sistêmicos para atender a demandas militares nos EUA (TAUBMAN, 2009). Apesar de uma matriz piagetiana e construtivista, o modelo de Coll, no que tange ao currículo, correlacionava uma listagem de objetivos a serem atingidos com estratégias para aferição dos resultados desejados. Entre esses extremos temporais, conteúdos e orientações didáticas adequadas eram também preconizados no primeiro nível de concretização curricular (BRASIL, 1996). A linguagem da competência proveniente, principalmente da retórica que começava a surgir nas diretrizes internacionais, apenas se insinuava no documento, intensificando-se ao longo de sua utilização.

Com tudo isso, os PCN traziam também algumas novidades como a proposição de temas transversais que traziam para o currículo, pela primeira vez em termos tão visíveis, questões como pluralidade cultural, sexualidade e meio ambiente. Apesar das críticas e da incredulidade de que a transversalidade pudesse dar conta de introduzi-las no currículo, algum tempo depois foi inegável que os temas propostos se tornaram presentes nas discussões sobre educação no país (MACEDO, 2006). Nesse espaço curricular, que em outro lugar chamei de marginal (MACEDO, 2009), os PCN respondiam a demandas de organismos internacionais por direitos humanos, assim como atendiam às fortes pressões dos movimentos sociais. Não quero com esta pequena lembrança tecer loas ao PCN, mas destacar que a racionalidade neoliberal não se produziu a partir da defesa explícita da barbárie como temos visto na atualidade.

A eleição do Partido dos Trabalhadores, que governaria de 2003 até o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em meados de 2016, foi marcada por uma estranha continuidade nas políticas de avaliação e currículo centralizadas. Já em 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica foi redefinido em termos de procedimentos e finalidades, ainda que seus objetivos não tenham sido substancialmente alterados. O Plano Nacional de Avaliação, divulgado em 2007, com o objetivo de “[...] criar condições para que cada brasileiro [tivesse] acesso a uma educação de qualidade e [fosse] capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se inser[ia], como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado” (BRASIL, 2008, p. 4), consolidou a centralidade da avaliação de larga escala como instrumento de política. Para identificação da consecução das metas de qualidade definidas pelo PNE foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): “[...] o eixo do PDE que permit[ia] realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como est[ava] a educação em nossas escolas” (BRASIL, 2008, p. 4). A adesão às metas do Ideb foi, pela primeira vez, definida como condição para “[...] receber o apoio técnico/financeiro do MEC” (BRASIL, 2008, p. 4). Estados e municípios, para receber suporte financeiro da União, deveriam atingir as metas definidas pelo PDE para o período, valor este estabelecido de acordo com padrões definidos pela OCDE<sup>5</sup>, a mesma que conduzia o PISA.

Como parte desse processo, voltou à discussão a necessidade de uma base curricular comum para os currículos. Em 2008, foi iniciado o Projeto Currículo em movimento, um conjunto de ações com o objetivo de

[...] formular uma proposta curricular nacional que [viesse] a compor a base nacional comum do currículo da educação básica e que [pudesse] subsidiar e orientar os sistemas de avaliação nacional, a produção de material didático, a formação de professores, a prática docente, na perspectiva da garantia do direito de todos e de cada um aprender (BRASIL, s.d., slide 35).

O desdobramento mais imediato do projeto foi a elaboração de um novo marco legal para a Educação Básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas pelo CNE em 2010 a partir de “[...] proposta elaborada pela Secretaria de Educação Básica” (BRASIL, 2010, p. 14). Esse documento apresentava-se muito mais detalhado do que as diretrizes até então em vigência, mas a demanda por um currículo mais detalhado não esmoreceu. Quando da aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE),



consolidou-se a pressão por uma base nacional curricular, definida como estratégia para o atingimento da qualidade da educação (BRASIL, 2014).

O processo de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2016, já depois do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, foi marcado por muitas disputas que vimos analisando em diferentes publicações<sup>6</sup>. Como acontecera nos PCN, os debates foram geridos pelo Ministério da Educação e pelas burocracias dos estados e dos municípios, com a parceria do setor produtivo e participação de movimentos sociais e acadêmicos. Interessante notar que, se tais movimentos foram mais ativos em função do perfil mais à esquerda do Partido dos Trabalhadores, também a interferência de entidades privadas e de seus braços filantrópicos foi muito intensa. O protagonismo de tais entidades, em diferentes ações<sup>7</sup>, produziu um vínculo ainda mais forte do documento com a linguagem da *accountability* – em sua acepção clássica, que envolve avaliação, prestação de contas e responsabilização. Assim, o documento aprovado foi formatado em termos de competências e objetivos, aderindo, mais uma vez, a uma visão sistêmica de currículo e aos modelos internacionais preconizados pela OCDE.

Ainda que em termos de sua estrutura, a BNCC seja mais simples do que os PCN, contando com disciplinas (clássicas) organizadas em áreas, as demandas de diversidade e de inclusão tiveram lugar nas diferentes versões do documento. Para além de estas já serem, hoje, questões muito mais centralmente discutidas na sociedade, havia nos governos do Partido dos Trabalhadores uma sensibilidade maior para tais demandas, inclusive com a criação de uma secretaria especial para cuidar de políticas de diversidade e de inclusão.

O que pretendi, ao pinçar essas ações na política educacional desses cerca de 20 anos pós ditadura no Brasil, foi destacar continuidades, mas não estou, de forma alguma, defendendo que não há distinções entre os momentos políticos que vivemos nesse período. Ao contrário, quero sugerir que, a despeito das muitas diferenças entre as plataformas e os governos do PSDB e do PT, há uma lógica neoliberal em funcionamento que, mais do que “[...] a colocação deliberada em prática de uma ideologia ou uma doutrina [...] é um efeito global” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 284). Em termos das políticas educacionais no Brasil, essa lógica produziu uma forte articulação entre o poder público e o mercado, sem deixar de lado, com níveis de participação distintos, a sociedade civil e os movimentos sociais organizados. Ela impulsionou o discurso de que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento econômico, propondo

estratégias de melhoria de sua qualidade condizentes com essa ideia. Ao mesmo tempo, essa coalizão de forças fortaleceu as demandas do pós-Guerra por respeito à diversidade e aos direitos humanos. Como o Brasil saia de uma ditadura de duas décadas – não tendo experimentado as soluções do estado do bem-estar –, talvez se pudesse dizer que tais demandas foram mesmo introduzidas ao mesmo tempo em que a lógica neoliberal ia se fortalecendo<sup>8</sup>.

Passo agora de uma narrativa de continuidades para uma ruptura que, em seguida, pretendo tornar um pouco mais complexa. No Brasil, estou me referindo às forças que produziram o *impeachment* da Presidenta Dilma e que vêm, ao redor do mundo, reeditando a barbárie que julgávamos sob controle. Desde a posse de Michel Temer, vimos surgir um conjunto aparentemente desordenado de ações que destruíram alguns pactos e acordos até então estabelecidos entre governo, mercado, sociedade civil e movimentos sociais. Nesse processo, não se atacou a retórica da *accountability* ou da educação em prol do desenvolvimento econômico, mas se anunciou a barbárie na redução do atendimento às demandas por direitos humanos e pluralidade na versão da BNCC aprovada pelo CNE.

Com a chegada ao poder de Bolsonaro, as políticas educacionais tornaram-se aparentemente erráticas, mas, em ações e inações tópicas, a barbárie foi ficando mais visível. Como as ações do novo governo são ainda bastante dispersas – além de estratégias políticas bem urdidadas, há também uma enorme incompetência –, é difícil entender como a política educacional do novo governo se relaciona com a racionalidade neoliberal como efeito global. O próprio tripé currículo-avaliação-financiamento vem sendo prejudicado pela inércia do governo. Nesse sentido, a implementação da BNCC tem seguido seu curso muito mais pela ação das secretarias de educação estaduais e municipais e por seus parceiros do terceiro setor do que pela atenção que lhe é dada pelo MEC. As avaliações de larga escala estão capturadas nas confusões envolvendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e estiveram sob o fogo cruzado dos grupos que sustentam o governo. Na outra ponta, no entanto, é visível a agressão à educação e ao intelectualismo, materializado no apoio ao Escola sem Partido, na proposição da educação domiciliar e no ataque às políticas de direitos humanos, entre outros. Os acordos de civilidade que o mundo parece ter partilhado, mesmo sob a égide do neoliberalismo, estão na mira do governo Bolsonaro e isso tem nos deixado – a nós e ao mundo – perplexos. Vivemos o fim do neoliberalismo, o populismo de direita é uma outra coisa, ou estamos frente a um “novo” neoliberalismo?

### 3 O NEOLIBERALISMO E O AVANÇO DA NOVA DIREITA

Ao longo dos últimos anos, tenho me referido à racionalidade neoliberal por meio do diálogo com autores como Brown (2015), Dardot e Laval (2015, 2019), Butler (2018) e Ball (2013), todos eles depositários, em leituras distintas, de Foucault. Destaco, aqui, a definição de neoliberalismo de Brown (2015), certamente partilhada pelos demais autores:

[...] uma ordem normativa de razão, desenvolvida por três décadas, em uma racionalidade de governo profunda e amplamente disseminada. O neoliberalismo transmodifica cada domínio e comportamento humano, assim como os humanos em si, de acordo com uma imagem específica da economia. Todas as condutas são condutas econômicas; todas as esferas da existência são enquadradas e medidas por termos e métricas econômicas, mesmo aquelas esferas não diretamente monetarizadas (BROWN, 2015, n.p., tradução nossa).

Dentre tais esferas, Brown (2015, n.p.) vai destacar a “[...] justiça (e seus sub-elementos, como a liberdade, igualdade e equidade), a soberania individual e pessoal, e a regra da lei”, incluindo nelas também “o conhecimento e a orientação cultural” (BROWN, 2015, n.p., tradução nossa).

Para esses autores com que venho dialogando, o neoliberalismo constitui-se como o que Foucault (1997) denomina de acontecimento discursivo, sendo, portanto, contingente, “[...] inconstante, diferenciado, assistemático [e] impuro” (BROWN, 2015, p. 20, tradução nossa). Não se trata de um conjunto de políticas econômicas e financeiras típico, repetido ao longo do tempo e em diferentes lugares. Como racionalidade, o discurso neoliberal precisa ser posto em prática para existir, ser reiterado, e, nesse processo, ele vai se transmutando. Essa maleabilidade permite que ele se globalize, ao mesmo tempo que o obriga a se produzir sempre como o outro de si.

Vou fazer uso aqui do argumento de Mouffe (2018, 2019) de que o neoliberalismo vive uma crise que produz “[...] a possibilidade de [...] governos mais autoritários [...], já o que estamos vendo (MOUFFE, 2019, p. 132, tradução nossa). A noção de crise requer uma identidade que o discurso neoliberal – ou qualquer outro discurso – não tem, ela é um resquício de nossa herança crítica (MACEDO, 2013), de modo que admito que se trata de um uso incoerente com o sentido de neoliberalismo que destaquei anteriormente. Agrada-me mais a formulação de que estamos frente a reiterações da racionalidade neoliberal, como defendem

Dardot e Laval (2019)<sup>9</sup>, mas julgo que as análises de Mouffe da política atual tem um potencial que não pode ser desprezado.

Se o neoliberalismo é o “[...] resultado prático de uma série de experimentos políticos bem diversos conduzidos por diferentes governos nos anos 1980 e mesmo antes” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 284), talvez seja importante uma rápida passagem por alguns desses experimentos antes de falar da tal “crise” e do avanço da nova direita. Interessa-me aqui, mais especificamente, as alternativas neoliberais mais à esquerda ou o que ficou conhecido como “terceira via”. O termo pós-política, cunhado por Mouffe (2005, p. 1, tradução nossa), dá conta de um momento que, “[...] graças à globalização e à universalização da democracia liberal, pudemos esperar um futuro cosmopolita trazendo paz, prosperidade e a implementação dos direitos humanos ao redor do mundo”. Nesse momento, como descrito por Brown (2015), produziu-se uma economização ascendente da vida, construída com base na hostilização do político. Para Mouffe (2019, p. 130, tradução nossa), parte considerável do que denominou “esquerda entre aspas”, “[...] abandonou a ideia de que se devia enfrentar o neoliberalismo” (MOUFFE, 2019, p. 130, tradução nossa). As políticas de “terceira via” teriam optado, assim, por colocar em funcionamento a razão neoliberal, incorporando a retórica da inclusão, da justiça social e dos direitos humanos. Para Dardot e Laval (2015), governos como Hollande, Blair e Zapata “[...] conduziram uma política autenticamente neoliberal com a pretensão de ser da ‘justiça social’, se não da igualdade, enquanto o que ela faz é o oposto, obedecendo à lógica da ‘competitividade’” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 286). Embora definidas como oposição ao neoliberalismo, tais políticas teriam, para os autores, “[...] reforma[do] o funcionamento interno do Estado de modo a torná-lo a alavanca de extensão [da lógica do mercado]” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 288).

Também no Brasil, como destaquei anteriormente, a promessa de um futuro cosmopolita iniciou-se com a redemocratização. Os experimentos da social-democracia pavimentaram o terreno para políticas mais à esquerda implementadas quando da ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder. Mantendo os compromissos anteriores com a estabilidade econômica, o Partido dos Trabalhadores ampliou políticas que visavam à redistribuição e à redução da pobreza, assim como ao aumento da representatividade de grupos marginalizados na esfera pública. Sem que fosse assumida uma postura anti-liberal ou anti-globalista, tais políticas representaram a “[...] sobrevivência da resistência ao neoliberalismo nas margens do

discurso dominante” (BURITY, 2006, p. 42). Para críticos da ação do Partido, como Grigera (2017), tal estratégia serviu para “[...] institucionalizar, integrar e desmobilizar os setores [populares] e suas demandas, em um contexto de crescimento econômico que permitiu ao Estado capturar e redistribuir novos recursos” (GRIGERA, 2017, p. 451, tradução nossa).

Não quero seguir na linha de avaliar as políticas postas em prática nos últimos 30 anos no país – até porque não acredito muito que isso possa ser feito a não ser por cada sujeito que teve a sua vida impactada por elas. Ao trazer tais exemplos, quero apenas reunir indícios do que Dardot e Laval (2019) interpretam como a sistematicidade do neoliberalismo e Mouffe (2019) chama de pós-política. Ao mesmo tempo, julgo que eles são importantes para mostrar como o neoliberalismo é um movimento diferenciado, que incorporou muito bem “[...] os princípios mais elementares da democracia liberal, [assim como] concessões às massas, [...] o que se chamou justiça social ou também democracia social” (DARDOT; LAVAL, 2019).

Agora a “crise”! Mouffe (2019, p. 131, tradução nossa) a descreve como a perda de credibilidade da “ideia de que o neoliberalismo é a solução”, desencadeada pela quebra econômica de 2008. Para a autora, a oligarquização das sociedades e a concentração de renda ampliaram-se ao redor do mundo e acabaram deixando explícito que a racionalidade neoliberal não teria como cumprir as promessas feitas à democracia liberal ou social. Mesmo no Brasil, onde eram postas em funcionamento políticas redistributivas amplas se comparadas ao que ocorria no cenário mundial, ainda que a pobreza diminuísse, a concentração de renda intensificava-se. Ficava cada vez mais claro que as políticas neoliberais não forneciam as condições efetivas para a realização de valores como inclusão, direitos humanos e equidade. Como tais valores eram formulados em termos individuais ou, nas palavras de Butler (2018, p. 20), como autosuficiência, “[...] as formas neoliberais de poder trabalha[va]m para destruir a possibilidade [de tal autosuficiência como ideia moral que a racionalidade neoliberal exige] no nível econômico, estabelecendo todos os membros da população como potencial ou realmente precários”.

As críticas e os ataques ao neoliberalismo surgiram em um cenário em que ele já havia desqualificado fortemente a vida social e política. As quase quatro décadas de políticas neoliberais

[...] instala[ram] em todos os aspectos das relações sociais situações de rivalidade, de precariedade, de incerteza, de empobrecimento absoluto e

relativo. A generalização da concorrência nas economias, assim como, indiretamente, no trabalho assalariado, nas leis e nas instituições que marcam a atividade econômica, teve efeitos destrutivos na condição das pessoas assalariadas, que se sentiram abandonadas e traídas. As defesas coletivas da sociedade, por sua vez, se fragilizaram. Os sindicatos, em particular, perderam força e legitimidade (DARDOT; LAVAL, 2019, n.p.).

Em tal cenário, a crise do neoliberalismo fez ressurgir a barbárie ou o fantasma desde sempre gestado no desprezo neoliberal pela democracia, mesmo quando a ela parecia se associar. Na descrição oferecida por Brown (2015) da razão neoliberal, destaca-se a afirmação de que, ao substituir o *homo politicus* pelo *oeconomicus*, ela “eliminou a ideia de povo” (BROWN, 2015, n.p., tradução nossa), apagando a soberania popular. Com isso, os “modestos constrangimentos” de que a “suposição de que [o povo] deveria governar” (BROWN, 2015, n.p., tradução nossa) impõe sobre o autoritarismo desapareceram com o avanço neoliberal, o que pôs em risco a contenção de forças antidemocráticas.

Posição semelhante é defendida por Mouffe (2018), apesar de os sentidos de democracia de ambas as autoras diferirem<sup>10</sup>. Mouffe (2018) usando a noção de populismo formulada por Laclau (2008), argumenta que a grande disputa democrática pela capacidade de representar um povo – que se constitui no processo mesmo de sua representação – foi abandonada pelo (neo)liberalismo. Nele, a democracia teria sido vista segundo uma perspectiva individual e racional, com o apagamento da soberania popular, sem a qual o ideal democrático não resiste. O fim da política e um discurso sobre direitos humanos em que eles são tomados em um quadro moralizante que mantém a razão neoliberal teriam gestado o desprezo pela democracia que vemos nos populismos de direita.

Talvez valha destacar que as próprias deficiências das democracias liberais ajudaram na tarefa de desacreditá-la. Em um momento em que as lutas por reconhecimento das minorias se intensificaram, as exclusões propiciadas por demandas democráticas universalistas não contribuíram muito para sua valorização. Segundo Brown (2015, n.p., tradução nossa), diferentes autores, de Marx a Foucault, já haviam denunciado que “[...] o povo nunca realmente governou nas democracias liberais”.

Assim, ironicamente, a derrocada das soluções prometidas pelo neoliberalismo apresenta-se como uma crise da democracia. Na medida em que a democracia como valor já vinha sendo banida, a cólera contra o neoliberalismo materializou-se como barbárie. Enquanto



as intervenções na ordem econômica seguiram se intensificando, foram as concessões feitas pelo neoliberalismo a valores como direitos humanos e justiça social as mais atacadas. Não há mais o freio que a memória próxima da Guerra talvez tenha propiciado: a democracia não pode fazer isso, tampouco a lei que “[...] se tornou o instrumento privilegiado da luta do neoliberalismo contra a democracia” (DARDOT; LAVAL, 2019, n.p.). Na avaliação de Brown (2015), é tempo de desdemocracia.

### E agora José?

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?

[...]

Você marcha, José!

José, para onde?

Carlos Drummond de Andrade (2007)

Para uma geração viciada em planos e utopias, como a nossa, é muito triste ver a festa acabar, a luz se apagar, o povo sumir e a noite esfriar. E essa parece ser a exata sensação que nos persegue, o desespero de não saber o que fazer, a não ser seguir gritando por justiça social. Como José, marchamos e talvez a única boa notícia é que agora sabemos que não sabemos para onde.

Já há algum tempo abandonei as utopias no sentido de projeto que frequentemente lhe atribuímos na linguagem das políticas educacionais, porque, como diz Derrida (2005), em seu logocentrismo, elas matam o futuro como tal. Olho o termo com a desconfiança posta pelo autor – “há alguns contextos em que utopia [...] pode ser facilmente associada com sonhos, ou desmobilização, ou com um impossível que é mais um impulso para desistir do que um impulso para agir” (DERRIDA, 2005, p. 131, tradução nossa). É verdade que, no mesmo texto, Derrida argumenta que “[...] talvez nunca se devesse desistir do termo, quando podemos fazer dele uma razão para resistir [...] a todas as alternativas ‘realísticas’ ou pragmáticas” (DERRIDA, 2005, p. 135, tradução nossa). De minha parte, no entanto, sinto-me mais contemplada com a ideia de que a interpelação do outro cria a urgência da resposta que, em vez de sonho ou um projeto a tornar possível, permanecerá sempre porvir (DERRIDA, 2010). Pensando com Mouffe (1998),

não há conquistas para sempre, a política faz-se todo o tempo, as hegemonias seguem habitadas pela falta ou por um exterior que as constitui. Poderia seguir tomando emprestado a diferentes autores as expressões que usam para dar conta do que Butler chama de teorias da “irrealizabilidade”, mas quero reter apenas essa ideia de que a justiça social é, nas palavras que Derrida (1994) usa para se referir à democracia,

[...] a abertura do 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 (DERRIDA, 1994, p. 93).

Para tomar a sério a provocação de Adorno, é preciso admitir de antemão a impossibilidade, não apenas de justiça social, mas da própria educação, o que não significa que elas não sejam necessárias e até mesmo urgentes. São demandas que, nas palavras de Derrida, precisam ser respondidas porque “devida[s] ao outro antes de qualquer contrato” (DERRIDA, 2010, p. 49). Não tenho, pois, receitas para uma educação para justiça social ou a pretensão (desrespeitosa) de dizer ao professor como “reordenar os outros objetivos educacionais”, segundo a sugestão de Adorno. Posso apenas, no limite de um texto acadêmico, agir com reponsabilidade no sentido de complicar representações de mundo bárbaras em que a diferença não pode existir, tentando produzir deslocamentos teóricos comprometidos com desbarbarizar o mundo. Essa é, como sugere Butler (2018), a função normativa da teoria, “representar o mundo como ele deveria ser” (BUTLER, 2018, n.p.), qual seja, um mundo que “[salvuarda] os rompimentos com a normalidade e [oferece] apoio e afirmação para os que realizam essas rupturas” (BUTLER, 2018, n.p.).

Ao longo do texto, apresentei a racionalidade neoliberal como uma dessas representações bárbaras de mundo mesmo que, e também por isso, tenha se apresentado, por longo tempo, como inclusiva, aberta e preocupada com o outro. Sua promessa de receber o outro alicerçava-se em um profundo desprezo pela alteridade e pela democracia, na assimilação do outro ao mesmo. Enquanto afastava a barbárie intolerante com que nos deparamos hoje, ela a gestava. Seja como a crise da racionalidade neoliberal seja como sua nova face, a barbárie que temos diante dos olhos está profundamente ligada ao avanço da razão neoliberal do pós-guerra. O neoliberalismo nunca produziu as condições concretas para que todas as vidas fossem vividas (BUTLER, 2010) e, hoje, a barbárie propõe que sejam aniquiladas para que deixem de

incomodar com seu simples estar no mundo. Mesmo que esses dois momentos sejam faces da mesma moeda, não creio que são equivalentes em termos de seus efeitos sobre a vida de muitas pessoas e isso importa. A violência crua da barbárie exige, talvez, respostas ainda mais urgentes ao grito [silenciado] da alteridade.

Se a barbárie neoliberal em suas múltiplas formas tem a ver com aniquilar o outro, fazer proliferar sentidos é o compromisso com que tento responder, aqui como em outros textos, a esse grito. Talvez seja necessário, como um parêntese porque seria um outro texto, reconhecer como a teoria curricular em muitas de suas variações tem sido bárbara – neoliberal? – ao negar ao outro/aluno sua alteridade, transformando-o em projeto edificante da escola (MACEDO, 2017). Tenho defendido há algum tempo que parâmetros e bases curriculares nacionais são possíveis porque acreditamos profundamente na equação neoliberal, mesmo quando discordamos dos fins ou dos objetivos que o planejamento almeja. A ação teórica radical precisa corroê-la, permitindo que o imprevisível que ela busca tornar invisível volte a habitar o sentido legitimado de educação. Estou certa de que, sem isso, o grito por justiça social que paira no ar seguirá sendo sufocado pelos urros da barbárie. De volta a Adorno, talvez fosse preciso responder que a educação, como encontro com a alteridade, não deve ter objetivos, não pode ser projetável. Ela não estaria, assim, a serviço de desbarbarizar o mundo – instrumentalização neoliberal? –, mas seria uma força movendo o mundo para a diferença.

Como José, não saberíamos para onde andar. Erraríamos por este mundo e descobriríamos as cidades, uma imagem recorrente na literatura, avessa a bússolas. Navegar é preciso, dizia o poeta<sup>11</sup>, viver não é preciso. Por que seguimos navegando, mesmo na teoria, por objetivos-bússolas, evitando errar, se a vida não é precisa? Porque os efeitos do (neo)liberalismo são mais pervasivos do que imaginamos. Mais além de políticas curriculares centralizadas – como os PCN e a BNCC –, acreditamos que planejar é preciso e que errar deve ser evitado. Não saber por onde andar é perigoso e improdutivo, o bom planejamento cria a rota no “marzão” aberto e leva ao porto seguro em navegação precisa. Muitos defendem que o porto não pode ser apenas o domínio de um conjunto de conteúdos, que ele precisa ter por horizonte, por exemplo, a justiça social e a luta contra a barbárie. Entretanto, o horizonte não é um porto, ele é da ordem do porvir, sempre um pouco mais adiante, fora da rota, intocável. A terra redonda certamente confunde!

Ensinar com vistas a tornar as pessoas isso ou aquilo ou a melhorar o mundo é também economizar o currículo. Em outro lugar, Carlos Drummond Andrade (2007), após uma lista de “avanços” da ciência moderna, vaticina que só “resta[rá] ao homem/ [...] a difícilíssima e perigosíssima viagem/de si a si mesmo”. Com certo cinismo, Drummond ainda pergunta “estará equipado?”, deixando-nos com a inquieta sensação de que fomos capturados em uma racionalidade em que até para pôr a dúvida é necessário falar em uma linguagem que não cabe: Seria mesmo possível equipar um sujeito para a viagem de si a si mesmo? A resposta do poeta não deixa dúvidas de que é preciso ousar uma outra lógica que permita ao homem “[...] descobri[r] em suas próprias e inexploradas entranhas/ a perene, insuspeitada alegria/ de con-viver”.

Embora possa parecer a alguns, não estou defendendo uma educação descomprometida com a “desbarbarização”. Junto minha voz ao grito cacofônico por justiça social! Apenas quero radicalizar o compromisso que assumo, esvaziando-o de sentido e nos obrigando a errar em busca disso que não sabemos o que é. De dentro da racionalidade neoliberal que nos produz a todos, “relaxar o domínio coercitivo da norma” (BUTLER, 2018, n.p.) implica recusar qualquer ideal regulador – mesmo a justiça social – e apostar na errância diária e contínua. Esse é o compromisso de seguir fazendo e fazendo-se diferente, uma tarefa impossível, mas necessária, sobretudo neste momento em que a barbárie [e talvez mesmo o fascismo] impera. Seguindo a sugestão do poeta, talvez a escola devesse se preocupar em ajudar-nos a descobrir a alegria de con-viver, em vez de nos equipar para conquistar os mundos.

## REFERÊNCIAS

ADDEY, Camila. Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development. **Critical Studies in Education**, v. 58, n. 3, p. 311-325, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1352006>

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

APPLE, Michael. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.

BALL, Stephen J. Education, Majorism and ‘the Curriculum of the Dead’. **Curriculum Studies**, v. 1, n. 2, p. 195-214, 1993.

DOI: [https://www.researchgate.net/publication/232932351\\_Education\\_Majorism\\_and\\_'the\\_Curriculum\\_of\\_the\\_Dead'](https://www.researchgate.net/publication/232932351_Education_Majorism_and_'the_Curriculum_of_the_Dead')

- BALL, Stephen. J. **Foucault, power and education**. New York: Routledge, 2013.
- BATISTA JR., Paulo Nogueira. O Plano Real à luz da experiência mexicana e argentina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 127-197, 1996. DOI: [https://www.researchgate.net/publication/262710456\\_O\\_Plano\\_Real\\_a\\_luz\\_da\\_experiencia\\_mexicana\\_e\\_argentina](https://www.researchgate.net/publication/262710456_O_Plano_Real_a_luz_da_experiencia_mexicana_e_argentina)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Currículo em Movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica**. Apresentação realizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Brasília: MEC, n.d. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 15 maio 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.
- BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2010]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 8 set. 2019.
- BROWN, Wendy. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.
- BURITY, Joanildo de A. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL, JR., Aécio; BURITY, Joanildo de A. (orgs). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas e análise social**. São Paulo: Annabluma, 2006. p. 39-66.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. **Marcos de guerra**. Las vidas lloradas. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**. Rio de Janeiro: Ática, 1998.
- CUNHA, Erika; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A “nova” fase do neoliberalismo. **Viento Sur/Traduzido por IHU**, 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Uma alternativa ao neoliberalismo: Entrevista a Daniel Pereira Andrade e Nilton Ken Ota. **Tempo social**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-316, 2015.
- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

- DERRIDA, Jacques. **Força da lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DERRIDA, Jacques. **Paper Machine**. Stanford: Stanford University Press, 2005.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GRANT, Carl; GIBSON, Melissa L. “The path of social justice”: A Human Rights History of Social Justice Education. **Equity & Excellence in Education**, v. 46, n. 1, p. 81-99, 2013. DOI: [https://www.researchgate.net/publication/263748989\\_The\\_path\\_of\\_social\\_justice\\_A\\_Human\\_Rights\\_History\\_of\\_Social\\_Justice\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/263748989_The_path_of_social_justice_A_Human_Rights_History_of_Social_Justice_Education)
- GRIGERA, J. Populism in Latin America: Old and new populisms in Argentina and Brazil. **International Political Science Review**, v. 38, n. 4, p. 441-455, 2017.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, p. 59-75, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>
- MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-186.
- MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100005.
- MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 4, p. 436-450, 2013.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, p. 1530-1555, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 891-908, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, p. 45-68, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 507-524, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>



- MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/967/pdf>
- MOUFFE, Chantal. **On the political**. Londres: Routledge, 2005.
- MOUFFE, Chantal. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, Chantal. (org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 13-33.
- MOUFFE, Chantal. Entrevista a Samuele Mazzolini: la apuesta por un populismo de izquierda. **Nueva Sociedad**, n. 281, p. 129-138, 2019. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/la-apuesta-por-un-populismo-de-izquierda/>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- MOUFFE, Chantal. **Por un populismo de izquierda**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2018.
- NORTH, Connie E. More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “Social Justice” in Education. **Review of Educational Research**, v. 76, n. 4, p. 507-535, 2006. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and global governance in education. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 5, p. 710-725, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- SILVA, Fabiany de Cássia T.; XAVIER FILHA, Constantina. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.
- TAUBMAN, Peter. **Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of Standards and Accountability in Education**. New York: Routledge, 2009.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Learning: The Treasure Within**. Paris: UNESCO, 1996.
- WEINSTEIN, Bárbara. Entrevista a Stephan Rozenbaum: Desdém da classe média pelos mais pobres foi essencial para vitória de Bolsonaro, diz historiadora de NY. **RFI**, 12 jun. 2019. Disponível em: <http://br.rfi.fr/brasil/20190612-desdem-da-classe-media-pelos-mais-pobres-foi-essencial-para-vitoria-de-bolsonaro-diz>. Acesso em: 2 maio 2019.
- ZAJDA, Joseph; MAJHANOVICH, Suzanne; RUST, Val D. Education and social justice: issues of liberty and equality in the global culture. In: ZAJDA, Joseph; MAJHANOVICH, Suzanne; RUST, Val D. **Education and Social Justice**. Netherlands: Springer, 2006. p. 1-12.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e pela FAPERJ.

<sup>2</sup> Uso os dois termos para dar conta da interpretação de Mouffe (2019) de que há distinções entre governos de direita que se constituem como resposta a demandas populares e governos que não respeitam o jogo antagonístico

que constitui a política. Não quero com isso estabelecer qualquer aproximação entre o que vivemos hoje e o fascismo como ele se apresentou no início do século passado, o que seria anacrônico.

<sup>3</sup> Weinstein (2019) argumenta que, ainda que Trump e Bolsonaro, por exemplo, apresentem semelhanças nas ações, o primeiro mobilizou as áreas rurais e pobres, enquanto o segundo contou com os votos das classes mais altas.

<sup>4</sup> Acordo de validação da titulação no âmbito do Mercosul estão também da base do surgimento dos PCN.

<sup>5</sup> A vinculação do IDEB a índices internacionais é feita com base na compatibilização entre dados da Prova Brasil e do PISA.

<sup>6</sup> Sem ser exaustiva, destaco aqui análises feitas por mim (MACEDO, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019) e por outros colegas (CUNHA; LOPES, 2017; LOPES, 2019), assim como um conjunto de publicações sobre o tema (Elizabeth Macedo e Maria Luiza Sussekind – volume 12, 2014, da *Revista e-Curriculum*, São Paulo; e Elizabeth Macedo e Rita de Cássia Frangella, volume 23, 2016, de *Educação e Revista*, Belo Horizonte; SILVA; XAVIER FILHA, 2019).

<sup>7</sup> Financiamento e coordenação de reuniões em que as versões dos documentos foram debatidas e produzidas; formação de pesquisadores em centros internacionais pró-centralização curricular como Stanford; realização de pesquisas que sustentaram a necessidade de currículos nacionais; financiamento de seminários que narraram exitosas experiências internacionais; produção de materiais para a implementação dos currículos; contratação de grupos internacionais para avaliar a experiência em curso; entre muitas outras.

<sup>8</sup> Não se trata de uma defesa das soluções neoliberais no que tange aos seus efeitos sobre as minorias, como argumentarei na próxima seção.

<sup>9</sup> Ao mesmo tempo que sustentam este argumento, os autores usam a expressão “novo neoliberalismo”, o que reintroduz a ideia de ruptura que criticam em Mouffe.

<sup>10</sup> A definição de democracia liberal de Brown é marcada pelo pluralismo característico da realidade americana, enquanto Mouffe assume uma noção de democracia como representação do povo.

<sup>11</sup> PESSOA, Fernando. Navegar é preciso. n.d. Disponível em: <http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036>. Acesso em: 13 jun. 2019.

Enviado em: 19/08/2019

Aprovado em: 03/09/2019