

Ações de redes políticas na pandemia: defendendo a aprendizagem e apagando contextos

Hellen Gregol ARAUJOⁱ

Alice Casimiro LOPESⁱⁱ

Resumo

Este artigo apresenta uma investigação sobre ações educativas de redes políticas de instituições privadas e filantrópicas, as quais disseminaram propostas curriculares, na pandemia da Covid-19, de forma articulada à defesa da Base Nacional Comum Curricular. Tal investigação incluiu *lives*, eventos por videoconferência, cursos e publicações *online* realizados no período de 2020 a 2022. Argumenta-se que o principal investimento discursivo dessas redes políticas foi na aprendizagem dos alunos, em antagonismo ao possível cenário de horror gerado pela perda de conhecimento/aprendizado pelo fechamento das escolas. As estratégias discursivas envolveram o apagamento dos contextos escolares, via universalização e afirmação de evidências dos efeitos da pandemia sobre a aprendizagem, reafirmando a ação dessas instituições na garantia de um futuro beatífico para a educação. Questiona-se o quanto a promessa desse futuro beatífico é desvinculada da política: é por “não serem políticas” que tais redes são apresentadas como podendo contribuir com a educação.

Palavras-chave: redes políticas; contextualização; aprendizagem; políticas de currículo; pandemia.

Actions of political networks in the pandemic: defending learning and erasing contexts

Abstract

This article presents an investigation into educational actions of political networks of private and philanthropic institutions, which disseminated curricular proposals, in the Covid-19 pandemic, in conjunction with the defense of the Brazilian Common Core State Standards. Such investigation included lives, videoconference events, courses and online publications carried out in the period from 2020 to 2022. It is argued that the main discursive investment of these political networks was in student learning, as opposed to the possible scenario of horror generated by the loss of knowledge/learning due to the closure of schools. The discursive strategies involved the erasure of school contexts, via universalization and affirmation of evidence of the effects of the pandemic on learning, reaffirming the action of these institutions in guaranteeing a beatific future for education. It is questioned how much the promise of this beatific future is disconnected from politics: it is because “they are not political” that such networks are presented as being able to contribute to education.

Keywords: *political networks; contextualization; learning; curriculum policies; pandemic.*

ⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutoranda ProPEd/Uerj-Faperj Nota 10. E-mail: hellengre@gmail.com – ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1923-9164>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com – ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9943-9117>.

Acciones de redes políticas en la pandemia: defendiendo el aprendizaje y borrando contextos

Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre acciones educativas de redes políticas de instituciones privadas y filantrópicas, que difundieron propuestas curriculares, en la pandemia de la Covid-19 de forma articulada en defensa de la Base Nacional Común Curricular. Tal investigación incluyó lives, eventos por videoconferencia, cursos y publicaciones en línea realizados en el período de 2020 a 2022. Se argumenta que la principal inversión discursiva de estas redes políticas fue en el aprendizaje de los alumnos, en antagonismo al posible escenario de horror generado por la pérdida de conocimiento/aprendizaje por el cierre de escuelas. Las estrategias discursivas involucraron el borrado de los contextos escolares vía universalización y afirmación de evidencias de los efectos de la pandemia sobre el aprendizaje, reafirmando la acción de esas instituciones en la garantía de un futuro beatífico para la educación. Se cuestiona cuánto la promesa de ese futuro beatífico está desvinculada de la política: es por “no ser políticas” que tales redes son presentadas como pudiendo contribuir con la educación.

Palabras clave: *redes políticas; contextualización; aprendizaje; políticas de currículo; pandemia.*

1 INTRODUÇÃO

As escolas nos últimos anos foram impactadas por eventos que trouxeram mudanças significativas para os currículos escolares. Primeiro, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 e 2018, e, quase em seguida, quando a muitos parecia que só cabia adaptar os currículos à Base, o mundo inteiro vivenciou a pandemia de Covid-19. As mudanças políticas curriculares permaneceram em fluxo no contexto pandêmico e reforçaram o discurso de que vivemos tempos de novos planejamentos para o currículo e o ensino.

De março de 2020 até os dias de hoje, já no pós-pandemia, as escolas e os seus profissionais vêm sendo instados a se reinventar. Tal reinvenção dos processos curriculares passou, e ainda passa, por disputas que envolveram as questões de saúde, da educação remota, o maior impacto das tecnologias no currículo, perpassados pelo antagonismo social entre registros democráticos e registros ultraconservadores e reacionários (Lopes, 2019). Os modos de reinventar a escola e a educação não são vistos como passíveis de serem necessariamente desenvolvidos pelos docentes, na relação com os estudantes, no contexto da escola. A reinvenção esperada é, frequentemente, dirigida e orientada para determinados fins, previamente estabelecidos, fora das contingências da política de currículo. Como seria de se esperar, tais questões foram incorporadas pelas redes políticas de instituições filantrópicas e privadas que já vinham se constituindo visando à implementação da base.

Durante a pandemia, a educação remota foi apresentada como uma realidade inexorável que gerou outra relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), produzindo mais acessos à *internet*, seja pelos estudantes, seja por docentes. A ampliação do mercado de educação *online*, que já era previsto antes da pandemia¹, foi acelerada, fazendo com que o terceiro setor se mobilizasse ainda mais para produzir materiais e ferramentas de apoio a gestores, professores e famílias na aprendizagem a distância. Instituições que há tempos vêm atuando em redes políticas no apoio de práticas escolares, e mesmo na produção de propostas curriculares e materiais de formação de professores e alunos, sob a lógica da filantropia (Ball; Junemann, 2012), se difundiram ainda mais rapidamente por meio de seus *websites*, canais no *YouTube* e demais ações *online*.

Como uma de nós já registrou (Lopes, 2021), esse movimento, ampliado durante a pandemia de Covid-19, se desenvolveu de forma associada à visão da empresa voltada ao cliente. Na medida em que os consumidores são organizados nas redes sociais em comunidades que apoiam os produtos pelos quais se interessam e se envolvem afetivamente com as empresas vendedoras, de acordo com seus interesses e desejos de consumo, a pandemia tornou-se uma excelente oportunidade para testar as propostas de ampliação do consumo *online*. Para tal, não importa muito se o que está sendo consumido é um objeto tangível, um desejo ou um produto educacional, dentre eles uma proposta curricular ou uma metodologia de ensino.

O conceito de redes políticas com o qual Stephen Ball vem trabalhando nos últimos anos tem sido um de nossos aportes analíticos para investigar os efeitos dessas questões na política de currículo. Entendemos que esse conceito expressa a dimensão da conexão entre instituições filantrópicas e privadas, atores sociais e o setor público, além de enfatizar as mudanças nas formas de governança, nos mecanismos de influência e no fluxo de informações – o neoliberalismo na prática.

As redes políticas com as quais Ball (2014) trabalha são constituídas por atores sociais, instituições filantrópicas e empresas, que se utilizam de eventos, documentos e ações sobre os temas que elegem como prioridade. De 2014 até os dias de hoje, identificamos um investimento acentuado dessas redes, como, por exemplo, no apoio à BNCC (Araujo, 2022; Araujo; Lopes, 2021). Nessas pesquisas, concluímos em relação à ênfase conferida a uma educação baseada em evidências, concebida como parte dos processos de globalização. Identificamos também um foco na formação de professores, sob justificativa de que o direito à aprendizagem não vinha

sendo garantido, tendo em vista os resultados das avaliações em larga escala. Tais diagnósticos sustentam as conclusões de que a filantropia e o setor privado devem ser suporte para a formação de consenso sobre a política educacional e curricular, particularmente visando ao que tais redes políticas consideram como a meta de aprendizagem significativa a ser promovida nos estudantes.

Em relação à apresentação de propostas para o ensino remoto no período da pandemia, nossas pesquisas pela etnografia de redes permitem afirmar que algumas instituições vêm se destacando: Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Reúna, Instituto Natura e Todos pela Educação, embora elas sejam atuantes em questões educacionais distintas (Araujo, 2022). Nesse contexto, essas instituições vislumbraram modos de seguir investindo em discursos de planejamento da prática escolar, sob a justificativa das novas necessidades – e oportunidades, vale insistir, como fez Macedo (2021) – geradas pela pandemia. Esses investimentos produzem efeitos educativos, alterando as práticas de ensino e os modos de conceber o currículo (Araujo, 2022; Araujo; Lopes, 2021).

Neste artigo, de forma a contribuir para a interpretação mais ampla desses efeitos, apresentamos os resultados de uma pesquisa que buscou investigar rastros das ações de grupos filantrópicos e privados que investem nas possibilidades de influenciar e orientar o planejamento do currículo escolar, com destaque para as ações realizadas no período pandêmico. Defendemos que o fortalecimento do discurso a favor da aprendizagem – via ensino remoto ou via retorno às aulas presenciais – foi desenvolvido pela estratégia discursiva de construir um cenário de horror pelo risco de perda do conhecimento. Tal estratégia foi desenvolvida pelo apagamento das contingências da pandemia e do currículo nas escolas, descontextualizando a política e impondo o discurso de evidências, com base em métricas dos exames de larga escala e das pesquisas sobre aprendizagem que tentam medir o que muitas vezes é impossível de ser medido. Essa impossibilidade não se deve à limitação de nossos instrumentos de medida, conclusão que poderia levar a esforços inúteis para tentar melhorar tais instrumentos. Concordando com Miller (2014), defendemos que resultados e efeitos do currículo são impossíveis de serem medidos por serem imprevisíveis e não-generalizáveis e, por isso, incognoscíveis.

Para defesa dessa argumentação, utilizamos a etnografia de redes, tal como proposta por Ball (2014). Essa abordagem investigativa prevê que sejam acessados documentos oficiais, *sites*, eventos, entrevistas sobre a política que se quer investigar, aos quais adicionamos

as *lives*, os eventos por videoconferência e os cursos divulgados nos *sites* e veiculados no *YouTube*². Procuramos seguir esse percurso, trazendo para esta pesquisa as instituições que produziram materiais e apresentaram constantes conexões, criando uma rede discursiva que impulsionou a BNCC durante o período pandêmico. Desse modo, traçamos como percurso metodológico o acesso a *sites* disponíveis na internet relacionados às principais instituições filantrópicas e privadas que já havíamos identificado ao longo das nossas pesquisas (Araujo, 2022). Selecionamos todos os materiais que buscavam promover, de algum modo, a política da BNCC e foram publicados nesses *sites* durante o período da pandemia (2020 a 2022).

Destacamos mais especificamente, para este artigo, materiais que, em nossa leitura, contribuem para reforçar discursos que já vinham sendo disseminados em diferentes circunstâncias, dando visibilidade às estratégias utilizadas para ampliar as ações curriculares em tempos de isolamento social. Nesse período, a BNCC já estava homologada e havia expectativa de que as escolas a implementassem. Assim, investigamos o quanto a pandemia contribuiu para que redes políticas investissem ainda mais em seu propósito de propagação da BNCC, com base no discurso de que, mesmo sob condições de afastamento social, seria possível garantir a aprendizagem dos estudantes, nos termos previstos na Base.

Nosso aporte teórico nesta investigação inclui também as noções de neoliberalismo e governança propostos por Ball (2014, 2015) e Brown (2019), que enfatizam a política como acontecendo em diferentes contextos e sendo estabelecida por redes que incluem uma permeabilidade de atores sociais públicos e privados com poder na tradução das orientações políticas. Por intermédio da noção de tradução (Derrida, 1998), expressamos o deslocamento produzido nas tentativas de implementar, questionando a ideia de que essa etapa seja apenas um processo mimético capaz de apagar as próprias dimensões políticas ou restringir tais dimensões à participação direta na produção do texto escrito (Derrida, 2019). Como insistimos em afirmar, a tradução de textos políticos curriculares reativa disputas, tornam possível, mais uma vez, o jogo político democrático pelo qual tentamos ampliar espaços de poder.

Para interpretação desse jogo, estabelecemos um diálogo desses autores com as conclusões da teoria do discurso de Ernesto Laclau, incorporadas à educação por Matthew Clarke, notadamente com as noções de discurso e de antagonismo entre as lógicas do horror e da salvação.

2 NEOLIBERALISMO, GOVERNANÇA E A DESCONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO

A atuação dos professores, segundo Ball (2014), tem sofrido significativamente com as atuais ideias neoliberais, uma vez que o neoliberalismo vem atuando como discurso articulador e reconfigurador das novas formas de governança. Há uma proliferação de ideias e ações privadas na tentativa de resolver problemas públicos. Como discute Brown (2019), o neoliberalismo, nos últimos anos, tem assumido um aspecto político e outro moral. Nessa confluência, situa-se a novidade: há um esvaziamento do campo político, a marginalização das discussões importantes e a simultânea indução ao foco nos aspectos morais e emocionais. Acompanhando esse esvaziamento do campo político, a lógica neoliberal incide em todos os domínios da vida (Brown, 2019). Ao dialogar com Michel Foucault, Brown (2019) destaca o quanto o neoliberalismo perpassa todas as instituições e entidades sociais, produzindo uma alteração de valores da realidade que governam, conduzindo as condutas.

Desse modo, o neoliberalismo apresenta, muitas vezes, soluções rápidas e imediatas para problemas sociais, dentre eles os educacionais, interagindo e se fortalecendo ao tentar responder àquelas demandas não resolvidas pelo poder público. Por sua vez, são abertos espaços para o questionamento sobre o quão caro pode ser o preço de abrir espaço para a iniciativa privada resolver problemas públicos. Para Ball (2014), o imaginário neoliberal envolve o Estado em um alinhamento com as demandas do capital, de modo a criar situações que buscam reforçar a sensação de que sempre foi assim, de que as formas de ação não são contingentes – ao contrário, não são apenas necessárias, mas também inexoráveis.

Como discute Laclau (1993), todas as identidades são relacionais e marcadas pela contingência. Isso significa dizer que não há uma obrigatoriedade estrutural de que as identidades – qualquer identidade – seja de uma dada maneira. A contingência remete às impurezas que impedem a constituição plena (necessária e obrigatória) de uma dada objetividade identitária. Contudo, assim como não há uma objetividade pura ou uma identidade plena, com uma essência que a signifique de uma vez por todas, não há uma contingência total, um livre fluir de sentidos e significados: as objetividades e as identidades são sempre parcialmente constituídas. Isso faz com que a defesa da contingência não seja uma negação frontal da lógica necessidade: não é possível dizer que só há contingência, ou que tudo é contingente, nada é necessário. Para Laclau (1993), o puro e simples abandono da lógica da

necessidade – ou da metafísica associada a essa lógica – não apenas é impossível, como nos colocaria em confronto com uma totalidade vazia. Estaríamos diante da pura indeterminação, puro fluxo *nonsense*, da impossibilidade do discurso e, portanto, da hegemonia. Há sempre relações de poder que contêm os fluxos contingentes, mas também há sempre lutas de poder que tentam modificar esses fluxos, romper com a lógica da necessidade.

O estudo das redes vem justamente contribuir para nos ajudar a interpretar o neoliberalismo como prática discursiva: como é seu funcionamento, quais são suas ferramentas e modos de ação, quais processos discursivos são utilizados para apagar contingências da política e buscar apresentar determinada lógica política como necessária e obrigatória.

Se governar já não é algo tão previsível e exige que saibamos considerar diferentes poderes, em uma microfísica sem centro, como já discutiu Foucault (2014), torna-se ainda mais importante o esforço de compreender qual é o alcance desse neoliberalismo. Faz parte desse processo apontar para a naturalidade com que se apresenta a falta de opção em escolher se participamos ou não da conjuntura neoliberal, uma conjuntura que acomete não apenas a política educacional e curricular, mas a vida de forma mais ampla.

Afirmamos, com Ball e Junemann (2012, p. 11), que “[...] estamos interessados em explorar como a governança educacional está sendo feita e por quem. Estamos interessados nisso como indicativo e ilustrativo do que parecem ser mudanças e mudanças mais gerais nos métodos e nos mecanismos de governança”. Como já discutimos mais amplamente em Araujo e Lopes (2021), a governança faz referência a um novo processo de governar realizado por meio da “autoridade informal” de redes diversas e flexíveis. O Estado não desaparece desse processo, pode inclusive se destacar. Entretanto, nesse destaque, o Estado é reinventado, deixando de ser um governo realizado por meio de hierarquias ou especificamente dentro de administrações e por métodos burocráticos (Ball; Junemann, 2012) para ser realizado por meio de relações heterárquicas, incorporando tanto o chamado novo gerencialismo quanto uma concepção estatal pluricêntrica.

Corroboramos a posição de Ball e Junemann (2012) de que as pesquisas sobre essas políticas em relações heterárquicas e pluricêntricas em rede também incorporam essas mudanças, aceitando não ser possível um acesso à totalidade da política. Não é possível mapear, por meio da etnografia de redes ou de qualquer outra estratégia, todo o contexto de influência e de disputas na política. Não só os contextos são opacos, com uma identidade relacional e

contingencialmente produzida, marcada também por trocas em contextos informais que não conseguimos mapear: a política se modifica constantemente, sem ponto de origem ou fim.

A opacidade desses contextos pode vir a contribuir para a descontextualização crescente da política de currículo, reforçada pelos discursos universalistas centrados nas evidências científicas, caros ao registro neoliberal. Tais políticas tendem não apenas a desconsiderar os contextos escolares. Desconsideram também as diferenças de múltiplos contextos sociais mais amplos e a tradução a eles associadas. Suas tentativas de capturar o que denominam diversidade acabam por inserir as diferenças em uma mesma métrica universal. São políticas que borram as marcas de suas próprias contingências como estratégia discursiva que favorece sua sedimentação.

Como pondera Martins e Ferreira (2018), posições em tabelas de ranqueamentos são usadas como parâmetros para medir a qualidade da educação, sem explicitar a influência do contexto das instituições. Ball (2014) destaca que a política é sempre negociada e essa negociação passa por diferentes contextos, diferentes circunstâncias, é sempre sujeita a contestações. A política, na forma tradicional como é usualmente instituída, anseia por inteligibilidade, previsibilidade e certeza (Clarke, 2018). Isso faz com que, particularmente nas políticas de currículo, muitas sejam as ações, governamentais, extragovernamentais e mesmo aquelas distantes das relações com o governo, que buscam controlar ou mesmo bloquear a tradução das propostas apresentadas às escolas, assim como se busca apagar – não necessariamente de forma racional ou premeditada – as marcas das decisões realizadas na contingência. Dessa forma, não apenas é gestado o fracasso em alcançar as metas pretendidas, mas é reforçado o desempoderamento dos professores, mesmo quando associado ao discurso de protagonismo docente (Frangella; Dias, 2018).

Um exemplo desse processo vem sendo identificado no atual momento na difusão do discurso de “sobralização da educação”³, por referência ao município de Sobral, Ceará, usado como símbolo de sucesso na educação em virtude dos resultados que suas escolas obtêm em exames centralizados. A reafirmação dessa meta de “sobralizar o Brasil” é tanto uma bandeira que aponta para um futuro beatífico, inscrita na lógica da plenitude (Clarke, 2015), quanto apaga a contextualização radical de toda política: as contingências da política no estado do Ceará não são aprofundadas, tampouco são problematizadas as dificuldades (e impossibilidades) de que a prática de um município específico possa ser replicada para um país.

Como já discutido em Santos, Borges e Lopes (2019), com base no próprio Clarke (2015), todo caráter beatífico, de promessa do futuro sem falhas e faltas – aprendizagem plena, o sujeito reconciliado com a sociedade, a plena qualidade da educação – é articulada a um caráter horrífico: a catástrofe que pode advir se as ações supostas como corretas não forem realizadas. O processo de reiterar uma designação horrífica para algo que se teme – a ausência de aprendizagem, a perda de conhecimento, o fracasso no ambiente escolar ou na educação remota, o bloqueio do desenvolvimento – é assombrado pela possibilidade de comprometer a existência humana. Esse discurso horrífico, pautado em uma dimensão mítica (Laclau, 2002), necessita de uma estrutura que se configura como promessa de salvação para o estudante, para a escola e, por conseguinte, em uma relação determinista e sem mediações, para o social. Frente ao risco de um futuro de horror, mais facilmente são construídos os discursos de salvação. Isso torna o horror e a salvação partes da mesma lógica antagônica: um (im)possibilita o outro.

Dentre as mudanças que o neoliberalismo e seus novos modos de governança vêm produzindo nas políticas, encontram-se as mudanças no sentido de escola e conhecimento, com a acentuada defesa da aprendizagem, marcados por essa lógica antagônica. Como destacamos na próxima seção, essas mudanças se ampliaram durante a pandemia de Covid-19.

3 AÇÕES DAS REDES POLÍTICAS EM DEFESA DA APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

Foi constante durante a pandemia a pergunta sobre a possibilidade de que a escola seguisse cumprindo seu papel social, mesmo com os alunos e professores distantes do seu espaço físico. Muitos pesquisadores se pronunciaram nas redes sociais, durante o isolamento social, defendendo a escola como espaço necessário aos estudantes, principalmente aqueles em condições de maior vulnerabilidade, mas insistindo que o retorno presencial às escolas só poderia acontecer dentro das medidas de segurança e saúde necessárias, ou seja, sem oferecer risco às vidas de professores, alunos e seus familiares. Tais pronunciamentos também tornaram mais visíveis a falta de conectividade e infraestrutura de informática nas escolas, especialmente, mas não exclusivamente, públicas. Tais dificuldades, somadas às dificuldades políticas e de saúde no período, não impediram que muitas estratégias fossem realizadas, mantendo as escolas vivas virtualmente (Pinto; Lopes, 2022). De todo modo, prevaleceu o discurso de que não havia

como enfrentar o isolamento social e o fechamento dos espaços físicos das escolas sem maiores investimentos em TIC.

O movimento Todos pela Educação (TPE) assumiu papel de destaque na defesa de mais investimentos na superação da defasagem digital do país. Destacamos duas ações mais relevantes: 1) a produção do documento “Tecnologias na educação - recomendações para a transformação digital da educação pública brasileira”, produzido em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, a *Imaginable Futures*, o Instituto Natura e a MegaEdu, no qual é realizado um diagnóstico da situação do país em relação às TIC e ao acesso à *internet*, apresentando propostas ao governo federal e aos estados para uma boa gestão da educação (Tecnologia na Educação, 2022); 2) o documento “Covid-19: impacto fiscal na Educação Básica”, em parceria com o Instituto Unibanco, apresentado ao parlamento, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e em fóruns públicos (Todos pela Educação; Instituto Unibanco, 2020), como base argumentativa para o Projeto de Lei (PL) nº 3.165, de 2020⁴, nomeado “pacote anticolidapso da Educação”, que propunha a injeção de R\$ 31 bilhões na área (Brasil, 2020), com o intuito de financiar as despesas relacionadas às estratégias de retorno às aulas presenciais.

Tais propostas, contudo, não se relacionam apenas aos investimentos necessários nessa área. Elas buscam influenciar também as formas de gestão e o enfoque pedagógico da transformação digital. Nesse sentido, incluem a defesa de processos menos burocráticos de licitação para melhorar as condições de conectividade das escolas e o fomento ao “[...] desenvolvimento de competências integrais, fundamentais para a vida em sociedade e o mercado de trabalho” (Tecnologia na Educação, 2022, p. 8). Igualmente, fazem referência a pesquisas que “[...] demonstram que tais práticas promovem não somente a melhoria do desempenho dos alunos em exames, mas também o aumento da equidade, do prazer em ensinar e aprender e do clima escolar” (Tecnologia na Educação, 2022, p. 8).

Diante desse quadro, não é de se espantar que as mídias sociais tenham sido um canal de ação significativo das redes políticas por nós investigadas. O recente debate sobre o que vem sendo denominado PL das *Fake News*⁵ reafirma o quanto as mídias sociais têm sido, nos últimos tempos, um poderoso instrumento para dar visibilidade à opinião de diferentes pessoas, não necessariamente aquelas que estão em posição de poder privilegiada. Nas investigações sobre políticas em geral, vem sendo privilegiado o foco nas articulações do ativismo de extrema

direita no ambiente digital (Martínez; Fico seco; Couto, 2019; Massuchin *et al.*, 2022; Soares *et al.*, 2022).

Órgãos oficiais, instituições filantrópicas e privadas também têm visto tais mídias como uma possibilidade de expansão dos seus alcances. A Fundação Lemann possui um canal próprio no *YouTube* que apresentou um salto no número de postagens em 2020 (ver registro no Gráfico 1). #FiqueEmCasa e #Estude Comigo foram as *hashtags* mais propagadas, indicando um caminho pelo qual a aprendizagem poderia acontecer, mesmo na pandemia. Outro canal, o *YouTubeEdu*, contou com o apoio de professores de diversas disciplinas que já possuíam um número expressivo de seguidores, tais como a Professora Carina Fragozo⁶ e o Professor Noslen⁷. A Fundação Lemann convidou esses professores, entre outros, para fazerem vídeos para o seu canal, compondo a comunidade do *YouTubeEdu*, sob orientação da própria Fundação Lemann e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

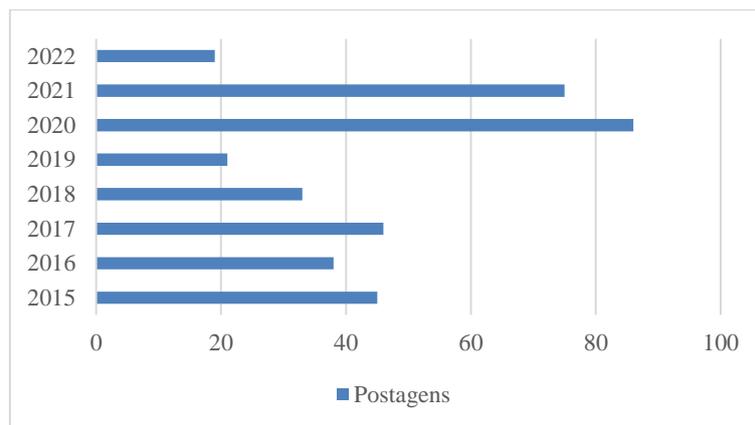


Gráfico 1 - Postagens de vídeos canal *YouTube* Fundação Lemann
Fonte: Os autores.

O canal da Nova Escola, vinculado à Fundação Lemann, apresentou também uma ampliação de novas produções em vídeo divulgadas em 2020 (ver registro no Gráfico 2). Esse canal, ao disponibilizar os planos de aula, propõe sempre um momento de experimentação sobre o conteúdo, próximo de um viés construtivista, sem que necessariamente uma prática construtivista se mantenha ao longo do planejamento. Ainda assim, seus planos dividem a aula em momentos mais teóricos e de apropriação do conhecimento e momentos posteriores de aplicações práticas desse conhecimento. Quando se referem especificamente ao ensino de

determinado conteúdo, essa comunidade vem destacando a importância de uma linguagem acessível ao jovem.

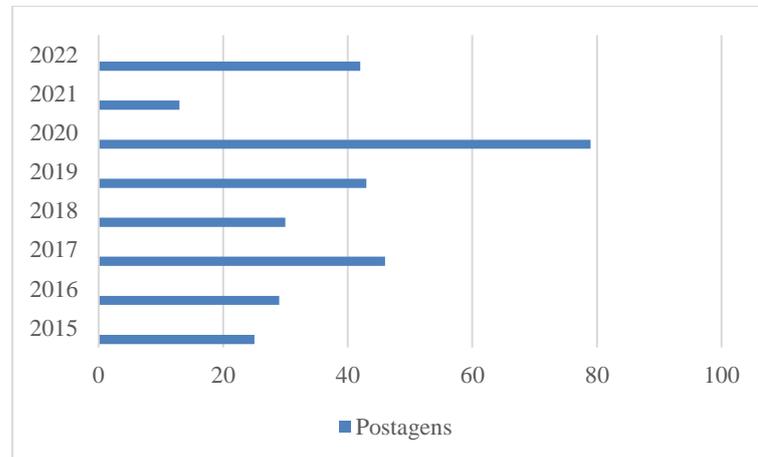


Gráfico 2 - Postagens de vídeos canal *YouTube* Nova Escola.
Fonte: Os autores.

Ao mesmo tempo em que esses vídeos foram difundidos, com clara preocupação de oferecer um norte para as atividades docentes, indicando passo a passo o que deveriam realizar nas mais diferentes escolas, foram disseminados documentos que contribuíram para a reiteração do discurso de que as crianças “perdiam conhecimento/aprendizado” por estarem fora da escola. Com a afirmação da perda, o conhecimento é tornado “algo”, quase um objeto que entra em jogo de perdas e ganhos, reforçando a usual reificação do conhecimento no pensamento curricular (Lopes; Borges, 2017). O aprendizado deixa de ser considerado um processo e adquire contornos de um lugar a ser alcançado, existindo um método, um caminho obrigatório e garantido pelo qual se deve alcançar esse lugar (de conhecimento).

Diferentes instituições e atores sociais inseridos discursivamente em uma lógica neoliberal reforçaram seus mecanismos de persuasão, sequer ponderando o quanto a vida, contextualmente, estaria acima do conhecimento e do aprendizado, tornando impossíveis as respostas fáceis e definitivas, uniformes e homogêneas, diante do problema enfrentado pelas mais diferentes escolas do país. Se, por um lado, tal discurso pode expressar uma valorização da escola como local de conhecimento e aprendizado; por outro, expressa o quanto as relações professor-aluno são limitadas à relação com o conhecimento, reduzindo a educação ao ensino. Como espaço educativo, não restrito ao lugar físico de uma escola aberta, a escola, durante a pandemia e fora dela, sempre foi espaço de acolhimento e de relações interpessoais que não

podem ser restritas às questões epistemológicas (Lopes, 2021; Lopes; Borges, 2017). Apenas em uma lógica de economização da vida o conhecimento e o aprendizado podem ser concebidos como bens tangíveis, “algo” a se ter posse para produzir resultados, em vez de envolver uma produção de sentidos e significados que, especialmente na pandemia, tinha como destaque salvar vidas.

Como exemplo dessa economização da vida, podemos citar a divulgação, pela Fundação Lemann, em parceria com a FGV, do estudo afirmando que a educação poderia retroceder até quatro anos devido à pandemia. O estudo se chamou “Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e o avanço da desigualdade educacional” (FGV, 2020). Nele é argumentado, com base em pesquisas internacionais sobre o fechamento das escolas em cenários diferentes no mundo (férias ou problemas climáticos, por exemplo), que esse fechamento prejudicaria, sobretudo, os alunos das séries iniciais, o aprendizado de Matemática e aqueles com maior vulnerabilidade socioeconômica. Buscando apresentar uma simulação dos resultados relativos ao fechamento das escolas na educação brasileira, é apresentada uma pesquisa, realizada pela FGV, com base nos critérios de estudo do Banco Mundial⁸, que concluiu que a perda de conhecimento seria maior nos grupos populacionais “[...] do sexo masculino, que não se declararam brancos, com mães com ensino fundamental incompleto ou sem instrução” (FGV, 2020, p. 9).

Não desmerecemos a importância da escola para tais grupos populacionais nem as perdas geradas pelo fechamento das escolas na pandemia, perdas somadas a inúmeras outras. Queremos, contudo, destacar o quanto os pressupostos de pesquisas como essa estão associados a uma lógica que se esforça todo o tempo para universalizar ações contextuais visando orientar políticas. O conhecimento é transformado em sinônimo de resultados em exames. Ao mesmo tempo, é realizada uma comparação entre escolas de países diferentes, com sujeitos muito diferentes, umas fechadas em situação de pandemia, outras fechadas por mudanças climáticas, compreendendo as relações entre pessoas como variáveis passíveis de serem isoladas e tornadas equivalentes.

Não desconsideramos a importância de pesquisas quantitativas e estatísticas como parte dos registros que orientam políticas. Discordamos, porém, de que tais pesquisas possam ser suficientes e passíveis de serem lidas e produzidas de forma descontextualizada. Como nos

lembram Popkewitz e Lindblad (2016, p. 734), é “[...] importante tornar visível como as várias tecnologias da ciência são práticas políticas, não obstante o rigor metodológico”.

Tal discurso parece, assim, apenas querer sustentar a principal conclusão do estudo: colocar a questão “Poderíamos ter um melhor desempenho em minimizar a perda de aprendizado na pandemia se o ensino remoto fosse melhor estruturado?” (FGV, 2020, p. 10), e, assim, abrir o debate para a estruturação do ensino remoto. Essa estruturação, por sua vez, é a mesma estruturação que as próprias instituições organizadoras da pesquisa já buscavam fomentar em suas parcerias com as Secretarias de Educação nos estados e municípios e em suas propostas para o Governo Federal.

O TPE também teve uma atuação significativa na disseminação do que denominamos discurso da perda de aprendizagem/conhecimento. No Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (Todos pela Educação, 2020), já se incorpora o contexto da pandemia, com base em dados do Censo Escolar e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), defendendo haver um fracasso em relação à aprendizagem. Segundo esse anuário, o objetivo é

[...] qualificar o debate na sociedade e subsidiar o trabalho das autoridades públicas na construção de respostas ágeis, adequadas e exequíveis para **remediar um eventual colapso financeiro das redes de educação. Somente assim será possível minimizar o potencial aumento das desigualdades educacionais nas redes de educação e garantir as condições de aprendizagem dos(as) estudantes, durante e após a crise** (Todos pela Educação, 2020, p. 5, grifos nossos).

Outros exemplos de conclusões construídas a partir da lógica de descontextualização podem ser identificados no relatório “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional”, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021) e traduzido pelo TPE. Nesse relatório, há uma tentativa de comparação do Brasil com outros países da América Latina, tais como Chile, Uruguai, Costa Rica, México, Peru, Argentina e, também, de outros continentes, como Indonésia, Filipinas, Tailândia, China. Os focos são a expansão do atendimento escolar, a criação de um sistema nacional de educação e a proteção dos gastos com educação, vinculando-os aos resultados alcançados e à busca de uma gestão de qualidade e de um direcionamento adequado dos recursos. Tais propostas podem ser consideradas razoavelmente consensuais, a depender do que se entende por resultados alcançados e gestão de qualidade. Há consenso de que o maior investimento em políticas

educacionais deve ser acompanhado do controle do acompanhamento público de para onde vai o dinheiro.

Queremos, porém, destacar o quanto orientações, tais como: “Vincular os gastos a um sistema de monitoramento e prestação de contas mais robusto pode estimular melhorias” (OCDE, 2021, p. 315), genericamente consensuais, nublam uma disputa de sentidos em relação a quem faz o monitoramento e a prestação de contas, bem como ao que é considerado como devendo ser monitorado. Como já nos alertou Miller (2014, p. 2051),

[...] adotando as culturas que caracterizam os campos de finanças e contabilidade — que incluem avaliações comparadas ao processo financeiro de “auditoria” —, criadores de teste e aqueles que os prescrevem desconsideram as nuances, os detalhes bagunçados das vidas vividas. Suas abordagens diferem, em larga medida, de qualquer entendimento de currículo como tudo que habita, permeia e ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula.

O mesmo pode ser pensado quando é apresentada a defesa do fortalecimento da carreira docente, visando “[...] dar mais atenção **a abordagens de ensino inovadoras e comprovadas**, facilitadas por uma formação inicial de professores de alta qualidade e pela formação continuada” (OCDE, 2021, p. 322). Parece ser considerado possível que abordagens — em alguns casos tratadas como metodologias — inovadoras possam assumir um caráter universal e garantidor de resultados. A expectativa de uma “abordagem comprovada” para a prática de sala de aula e a crença de que a abordagem de sucesso em uma escola pode ser transposta para outra, às vezes em outro país, como modelo estruturado a ser replicado a ponto de se obter o mesmo resultado, trazem as marcas científicas da pretensão de uma ciência da educação capaz de ser reproduzida para produzir um currículo internacional.

Esse discurso mais uma vez conecta aprendizagem ao bem-estar – “Superar os desafios no clima escolar. O ambiente de aprendizagem, em muitas escolas, é fraco e prejudica a aprendizagem e o bem-estar” (OCDE, 2021, p. 324) –, oferecendo o futuro beatífico (Clarke, 2015), supostamente garantido pelo currículo internacional defendido na proposta. Mais uma vez, a sobreposição de experiências tão diferentes reforça as inúmeras dificuldades em comparar países distintos, circunscritos a contextos políticos e culturais tão diferentes. Não que seja impossível comparar as experiências internacionais com as nacionais. Ressaltamos, todavia, o quanto tal comparação exige considerar elementos histórico-culturais dos países envolvidos, bem como as pesquisas educacionais locais sobre as políticas em curso. Tais

pesquisas muitas vezes confrontam as próprias políticas locais que estão sendo apresentadas como soluções beatíficas (ver, por exemplo, as críticas de Price, 2014; Ravitch, 2013; Sahlberg, 2015).

Silva e Fernandes (2019) mencionam que, desde 2015, a OCDE já vinha imprimindo a ideia de uma matriz conceitual de aprendizagem no âmbito internacional. A proposta da OCDE elege novas competências, que incluem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que deverão fazer parte dos currículos escolares. A educação básica, nesse caso, é vista como um nicho estratégico de exploração, tanto econômica quanto tecnológica. Tal posição é coerente com a posição defendida por Silva, Silva e Ferreira (2022), quando destacam as práticas de governo por números da OCDE e suas ações para produção de um currículo internacional. Como os autores destacam, ao mesmo tempo em que os números podem ajudar na organização e na compreensão da dinâmica social, eles tipificam pessoas, grupos e instituições: destituídos do contexto histórico, podem contribuir para legitimar decisões, criando o diagnóstico para o programa que já se pretendia implementar antes mesmo de os números serem analisados.

Para evitar um possível fracasso escolar, a ameaça do horror a ser enfrentado, o próprio medo desse fracasso é apontado como estratégia de ação válida para mobilizar e melhorar os índices de aprendizagem: “No geral, os resultados do Brasil são consistentes com os resultados internacionais e há evidências de que um certo nível de medo pode levar os alunos a se esforçarem mais nas atividades acadêmicas” (OCDE, 2021, p. 274). Esse medo é concebido como ainda mais efetivo entre as meninas, uma vez que, segundo as mesmas pesquisas citadas no relatório, as meninas têm melhores índices de aprendizagem porque apresentam mais “medo do fracasso” (OCDE, 2021, p. 273) quando comparado aos meninos.

As “evidências de pesquisas” parecem ganhar ainda maior força argumentativa na produção dos consensos pretendidos quando são substituídas pelo significante “ciência”. Em edição da “Revista Colaboração”⁹ publicada em 2021, com o tema “retorno às aulas pós-pandemia”, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal publicou o texto: “É a ciência que diz: tá na hora da escola!”. Nesse texto, o afastamento social é culpabilizado pelas perdas na aprendizagem das crianças e jovens, com base no que são denominadas como evidências científicas de duas diferentes pesquisas que comparam os resultados de aprendizagem de crianças que frequentam e que não frequentam a pré-escola. A primeira pesquisa concluiu que a frequência à pré-escola traz uma diferença de cerca de um ano de resultados em linguagem e matemática no Ensino Fundamental II. Na segunda pesquisa, houve o acompanhamento de um

grupo de crianças que frequentaram a pré-escola no ano de 2019, antes da epidemia, e de outro grupo em 2020, durante o isolamento com atividades remotas, com idades semelhantes e nas mesmas escolas. É informado que, ao todo, foram acompanhadas 21 escolas. Segundo o relato do artigo, os resultados evidenciam que o segundo grupo apresentou uma perda no desenvolvimento da linguagem e em habilidades matemáticas de cerca de quatro meses. Para reforçar tal conclusão é ainda afirmado que esse resultado corrobora outros estudos internacionais que apontam perdas de aprendizagem de cerca de três meses em um ano de isolamento (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021).

Tais evidências, apresentadas sem o devido desenvolvimento em relação ao que esses trabalhos buscavam identificar, são utilizadas para tentar conferir um caráter científico à política: não são as instituições que querem, não são sujeitos em relações de poder contingentes que decidem, não é uma questão de política, “é a ciência quem diz”. Há uma estratégia discursiva de extrair conclusões de uma pesquisa sobre aprendizagem, supondo que a separação de variáveis que funciona para as ciências naturais possa ser aplicada na educação. São apagados os contextos escolares, as relações na vida pessoal dos alunos, na tentativa de extrapolar tais resultados e definir caminhos para uma política pública.

Interessante notarmos que não é feita uma referência significativa, por exemplo, aos impactos da pandemia sobre a saúde física e mental dos sujeitos da escola e sobre suas famílias, em especial as mães (Pires; Carneiro; Saraiva, 2022), distintos dos impactos de situações como problemas climáticos ou férias. A referência às “evidências”, apresentadas como verdade indiscutível, é mais uma vez base para a construção das políticas: algo suposto como pré-estabelecido – a ciência e suas evidências – para a educação, concebida como distante da inovação, uma prática a ser transformada e vinculada a certa concepção de desenvolvimento humano, como se existisse apenas uma concepção de desenvolvimento e uma concepção de humanidade. Como pontua Frangella (2020), considerar a ciência como capacidade de prever, como ordem fixada de sentidos unívocos, contribui para expulsar a diferença e disseminar um currículo instrumental e homogeneizante.

Tais estratégias são utilizadas em outros artigos da Revista Colaboração. Em sua maioria, tais artigos defendem a criação de um Sistema Nacional de Educação, que priorize o regime de colaboração entre o setor público e privado, um regime de colaboração que não sofra com as mudanças de governo. O apagamento das contingências, efeito de poder que institui um

discurso, uma hegemonia (Laclau, 2011), leva à defesa desse regime de colaboração. A disposição da revista inclui legislação, práticas desenvolvidas nas escolas e materiais para incentivar o regime de colaboração sem haver necessidade de defender o próprio regime proposto: as “evidências mostram” que ele é inexorável.

Outras instituições buscam assumir o protagonismo na tentativa de resolver as deficiências de aprendizagem causadas pela pandemia. O Itaú Social, com o Instituto Reúna, criou os “Mapas de Foco da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)”, uma ferramenta que utiliza a base como instrumento de definição das aprendizagens e das habilidades necessárias para o momento de afastamento social. Os Mapas tinham como ambição auxiliar no retorno às aulas presenciais, criando o percurso “Garantia das aprendizagens e enfrentamento à defasagem” (Ferreira; Tenório, 2023). Segundo essa instituição, os mapas são ferramentas que ajudam “[...] a identificar as aprendizagens e habilidades prioritárias para o avanço dos estudantes em um cenário de flexibilização curricular, como na pandemia” (Pagenotto, 2021).

A formação dos educadores também foi uma preocupação constante das instituições investigadas. O Instituto Reúna, por exemplo, tem um espaço *online* destinado a “Avaliar a aprendizagem”, visando “[...] recompor aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio devido às barreiras impostas pela pandemia de Covid-19 ou em outros momentos de adversidade em que o acesso à educação é interrompido” (Instituto Reúna, 2020). A proposta é que esse processo ocorra de modo sistêmico, com ações que envolvam as competências e as habilidades já garantidas pela BNCC. A ferramenta apresentada aos professores inclui sequências didáticas prontas oferecidas pelo Instituto (Instituto Reúna, 2020). A avaliação visa medir o que foi aprendido e ao mesmo tempo oferece a orientação de como alcançar o aprendizado previsto.

O outro ponto dessa rede inclui o Instituto Unibanco, com um observatório que se dedica a divulgar notícias, pesquisas, debates e promover seus projetos. Em 2021, esse Instituto lançou um estudo (Barros *et al.*, 2021) em que o foco da discussão eram os impactos da pandemia no aprendizado dos alunos desde 2020. O objetivo explícito no texto é o de compreender esse impacto e pensar sobre a possibilidade de suavizar as perdas. A pesquisa aponta uma baixa na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), comparada à estimativa esperada, caso o ensino fosse presencial (Barros *et al.*, 2021). A pesquisa foi feita com um simulador suposto como capaz de estimar a perda da aprendizagem com base nos dias letivos e na adesão dos alunos ao ensino remoto. No observatório, há uma aba chamada “Educação em números”, na qual há dados compilados pela

instituição, junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes aos estados. O Instituto Unibanco afirma preocupar-se com o impacto das suas ações: ao mesmo tempo em que investe no setor educacional, estima resultados em curto prazo.

A FGV é também uma das instituições que expandiu significativamente sua preocupação com as políticas educacionais, tendo investido, no período de pandemia, em palestras no *YouTube*. No seu canal, foram disponibilizados diversos *webnários*¹⁰. Nesses *webnários*, muitos apostam em um discurso da falta, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação à formação. A formação diz respeito aos professores e aos gestores, entendendo que a política necessita de uma articulação sincronizada entre as diferentes esferas. Ao mesmo tempo em que é defendida a ideia de que as escolas são responsáveis por criar os currículos e desenvolver a aprendizagem significativa, também são oferecidos modos detalhados de como esse desenvolvimento deve acontecer, como no caso do *webnário* “Criatividade na Educação”¹¹.

Em tempos de pandemia, o Instituto Natura também se aproximou da FGV para realização do *webinário* “Boas práticas do ensino remoto e recomendações para o ensino híbrido”. Nele, a pandemia foi entendida como um momento que destacou dificuldades históricas dos sistemas de ensino, quanto ao acesso à *internet*, aos materiais didáticos e à infraestrutura de forma geral (Boas práticas [...], 2021). Nessa apresentação, estavam presentes Claudia Costin¹², representando a FGV, e David Saad, diretor-presidente do Instituto Natura. Este último fez inicialmente uma fala motivacional sobre a importância de retornar ao ensino presencial. Na posição de David Saad, o afastamento social deveria ser motivo de aprendizagem no momento do retorno: “[...] o que foi feito agora é fundamental para gente conseguir avançar mais rápido [...], isso vai ser necessário a gente, vai precisar de coisa nova” (Boas Práticas [...], 2021, 1 h 47 min 32 s).

Em um *webinário* recente, denominado “Como anda a implementação da BNCC no Brasil?”, a BNCC é tratada como uma política importante para “[...] promover a equidade do aprendizado” (Como Anda [...], 2021, 1 h 22 min 43 s). Surgiram perguntas, tais como: “O que conseguimos ensinar efetivamente durante a pandemia?” (Como Anda [...], 2021, 21 min 17 s). Para isso, aposta-se em uma avaliação diagnóstica – formativa – feita pelos Mapas de Foco. A posição defendida é de que, sem a BNCC, eles não seriam capazes de apresentar os dados: por saberem o que deve ser aprendido, supostamente o que está registrado na Base, puderam aplicar

testes em seis diferentes estados, do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A Base é assim a definidora do que deve ser aprendido. Todavia, mesmo Cláudia Costin admite que medir as competências socioemocionais é mais difícil e ainda não pôde ser realizado (Boas Práticas [...], 2021). Tal impossibilidade de medida, a propósito, já é afirmada em pesquisas educacionais, salientando o quanto as condições socioemocionais são sempre circunstanciais, imprevistas e resistentes aos planejamentos e métricas (Lemos; Macedo, 2019).

O eduLab21, por sua vez, é um projeto do Instituto Ayrton Senna (IAS), que, ao longo de 2020, buscou desenvolver as competências socioemocionais da BNCC. No projeto, o IAS afirma atuar como mediador entre o que há de produção científica a respeito do tema e o que os educadores demandam. De acordo com as informações disponibilizadas:

A construção de um mundo mais justo e a expansão das fronteiras do conhecimento passam pela ciência e inovação. Nunca foi tão essencial levá-las para todos os espaços, principalmente a educação, uma das maiores ferramentas de transformação da sociedade. Acreditando nisso, somos o laboratório de ciências para a educação do Instituto Ayrton Senna, que há mais de 25 anos está comprometido com o desenvolvimento de estudantes e educadores brasileiros. Somos um centro de pesquisa especialista em produzir e organizar evidências científicas a serviço de uma educação inovadora e transformadora, investigando temas relacionados ao desenvolvimento do potencial humano (Instituto Ayrton Senna, 2022).

As instituições privadas e filantrópicas se apresentam assim como “laboratórios de ciência para a educação”, especialistas “em produzir e organizar evidências científicas”. Tais evidências apontam para o futuro beatífico de uma “educação inovadora e transformadora”, capaz de garantir o “desenvolvimento do potencial humano”. Mais uma vez, o discurso é o de “levar algo” suposto como pré-estabelecido – a ciência e suas evidências – para a educação, concebida como distante da inovação, “algo” a ser transformado, vinculado ao futuro de realizações do desenvolvimento humano. A ciência da educação e as evidências científicas seriam, assim, o antídoto para a falta de aprendizado, mas, sobretudo, para a política, prática criticada por estar sendo desenvolvida sem regras, ao sabor das contingências.

4 CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada, podemos concluir que a defesa da aprendizagem e do conhecimento, que já era significativa antes da pandemia, foi intensificada, ganhando o reforço

do argumento de que tudo poderia se tornar ainda pior com os estudantes fora da escola. Ressaltamos que os documentos e vídeos mencionados até aqui são mais do que ações isoladas. São produções com poder de orientar a política educacional, produzidos e divulgados por instituições reconhecidas, disseminadas por atores sociais de destaque nas esferas pública e privada. Permitem identificar discursos e, portanto, práticas, que se tornam hegemônicos, formando um senso comum educacional, verdades que tendem a ser sedimentadas como indiscutíveis.

Tal discurso legitima a necessidade de parcerias do setor privado com o setor público, por meio da disseminação da ideia de que o setor privado sabe como fazer, conhece a ciência da educação, domina as evidências e, assim, está fora da política. Tais instituições, ainda, visando criar projetos para sanar as demandas por aprendizagem e a produção de índices satisfatórios nos exames internacionais, atuam de modos muito mais amplos, disseminando formas de ensino, modelos de planejamento e gestão, formas de conduta e visões de mundo.

Procuramos argumentar que as principais estratégias discursivas utilizadas vêm sendo a de apagar práticas contextuais, desconsiderar diferenças culturais, em nome da universalização de um encaminhamento com base em evidências científicas. Tal estratégia se organiza pela ameaça de um futuro de horror que pode acontecer, caso os índices de aprendizagem dos estudantes não sejam alcançados – colapso da educação, fracasso escolar, subdesenvolvimento do país. Simultaneamente, é apontado um futuro beatífico – educação transformadora, inovadora, prazer em aprender, desenvolvimento humano –, caso as propostas apresentadas sejam implementadas. Desse modo, também é promovido o alinhamento com uma instrumentalização da vida, sob registros neoliberais.

Não há respostas fáceis sobre como enfrentar o deslocamento desse discurso. Dar visibilidade ao seu funcionamento, como buscamos realizar neste artigo, é uma das possibilidades. Valorizar as contingências na política e a contextualização radical de qualquer currículo, como prática que não tem começo nem fim, pode ser outra possibilidade na qual podemos investir.

REFERÊNCIAS

Araujo, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Araujo, Hellen Gregol; Lopes, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getulio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Ball, Stephen John. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

Ball, Stephen John. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2015.1015279>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Ball, Stephen John; Junemann, Carolina. **Networks, new governance and education**. [S. l.]: The Policy Press, 2012.

Barros, Ricardo Paes de; Machado, Laura Muller; Franco, Samuel; Zanon, Delane; Rocha, Graziely. **Perda de aprendizagem na Pandemia**. [S. l.]: Instituto Unibanco, Insper, 2021. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia. Acesso em: 17 nov. 2021.

BOAS PRÁTICAS do ensino remoto e recomendações para o ensino híbrido. Webinar. [S. l.], 2021. 1 vídeo (1h48min20s). Publicado pelo canal: FGV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6WYInClshY>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Brasil. **Projeto de Lei nº 3.165, de 8 de junho de 2020**. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas à educação básica pública a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254734>. Acesso em: 18 set. 2023.

Brown, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

Clarke, Matthew. Democracy and education: 'In spite of it all'. **Power and Education**, v. 10, n. 2, p. 112-124, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1757743818756915?icid=int.sj-full-text.similar-articles.1>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Clarke, Matthew. Lacanian perspectives on education policy analysis. *In*: Gulson, Kalervo, N.; Clarke, Mathew; Petersen, Eva Bendix (Ed.). **Education Policy and Contemporary Theory**. London, Routledge, 2015.

COMO ANDA a implementação da BNCC no Brasil? Webinar. [S. l.], 2021. 1 vídeo (2h10min25s). Publicado pelo canal: FGV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_g6-jV_dkY. Acesso em: 22 abr. 2019.

Derrida, Jacques. **A escritura e a diferença**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Derrida, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTtoni, Paulo (Org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas: Unicamp, 1998. p. 19-25.

Ferreira, Clea; Tenório, Fábio. **O uso dos Mapas de Foco durante a Pandemia**. 2023. Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/uso-mapas-de-foco-pandemia/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Fundação Getulio Vargas. **Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e o avanço da desigualdade educacional**. São Paulo: FGV, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/e828oun5zDAh6bqCMcplmqKz1VsD5Tr3jTgecYXd.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Foucault, Michel. **A microfísica do poder**. 28. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

Frangella, Rita de Cássia Prazeres. “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e alfabetização para além das evidências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4880>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Frangella, Rita de Cássia Prazeres; Dias, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. É a ciência que diz: tá na hora da escola! **Revista Colaboração**, Curitiba, ano 4, n. 8, p. 6-9, dez. 2021. Disponível em: <https://institutopositivo.com.br/download/revista-colaboracao-no-8-2021/?wpdmdl=2894&wpdmkey=6508c0b18bec4>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Instituto Ayrton Senna. O que é o EduLab? **Instituto Ayrton Senna**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/edulab21.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Instituto Reúna. **Mapas de Foco da BNCC**. 2020. Disponível em: www.institutoreuna.org.br/uploads/2020/10/MapaDeFocoBncc_CN_28102020.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

Koksal, Ilker. The rise of online learning. **Forbes**, 2 maio 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/ilkerkoksal/2020/05/02/the-rise-of-online-learning/?sh=5d2b86f372f3>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Laclau, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

Laclau, Ernesto. **Misticismo, Retórica y Política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Laclau, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

Lemos, Guilherme Augusto Rezende; Macedo, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e24582, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Lopes, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4881/2303/19895>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Lopes, Alice Casimiro. Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: Can we question the anti-science discourses? **Prospects**, n. 51, p. 95-102, 2021. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8130565/pdf/11125_2021_Article_9548.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

Lopes, Alice Casimiro; Borges, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

Macedo, Elizabeth. #Stayathome #Fiqueemcasa: Opportunities for new governances of public education in Brazil. **Prospects**, n. 51, p. 393-405, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09534-6.pdf?pdf=button>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Martínez, Gabriel Cevallos; Ficooseco, Verónica Sofía; Couto, Edivaldo Souza. Presencialidad online como elemento de análisis en la relación escuela/comunidad. El caso de las unidades educativas del milenio en Twitter. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FgmWgTHJ6GCRt7KbCPrfpbD/abstract/?lang=es>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Martins, Eliezer Alves; Ferreira, Maria. Reformas Curriculares para o ensino médio: perspectivas e proposições da Base Nacional Comum Curricular à área de Ciências da Natureza. **Revista de Educação Ciências e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3180>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Massuchin, Michelle Goulart; Orso, Maíra; Moura, Julia Frank de; Saleh, Dayane Muhbeier. “Trash!”, “Leftist!”, “Scumbag!”, “#Fakenews”, but not so much: attacks and criticism towards media institutions and strategic use of journalism by online far-right activism in Brazil. **Brazilian Journalism Research**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 492-523, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bjr/a/c9vJLCrn7LTNx6v4RZsD49N/>. Acesso em: 12 maio 2023.

Matos, Caio. PL das fake news: confira a íntegra do parecer do relator. **Congresso em Foco**, Brasília, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/pl-das-fake-news-confira-a-integra-do-parecer-do-relator/>. Acesso em: 10 maio 2023.

Miller, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043 -2063, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21679/15952/0>. Acesso em: 10 maio 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. Tradução: Todos pela Educação. [S. l.]: OCDE, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

Pagenotto, Maria Ligia. O desafio da flexibilização curricular. **Itaú Social**, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/o-desafio-da-flexibilizacao-curricular/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Pinto, Marinazia Cordeiro; Lopes, Alice Casimiro. Aulas on-line: remédio ou veneno. **Ensaios Filosóficos**, v. XXVI, p. 94-110, dez. 2022. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo26/08_PINTO_LOPES_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXVI.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

Pires, Flávia Ferreira; Carneiro, Rosamaria Giatti; Saraiva, Marina Rebeca de Oliveira. Covid-19, escolas e infâncias no Brasil - controvérsias científicas, políticas e emocionais em cena. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270119, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nG73SG3rpq74jw7KdmdgyRC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Popkewitz, Thomas; Lindblad, Sverker. A Fundamentação Estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQWDFyJ7yRhchZFKsSSj69t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Price, Todd Alan. Comum para quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21671>. Acesso em: 30 mar. 2023.

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

Sahlberg, Pasi. **Finnish Lessons 2.0**. New York: Teachers College Press, 2015.

Santos, Geniana; Borges, Verônica; Lopes, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 239-256, jan./dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Silva, Maria Abádia; Fernandes, Edison Flávio. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500271. Acesso em: 30 mar. 2023.

Silva, Maria Abádia da; Silva, Maicon Donizete Andrade; Ferreira, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Soares, Felipe Bonow; Salgueiro, Igor; Bonoto, Carolina; Vinhas, Otávio. YouTube as a source of information about unproven drugs for COVID-19: the role of the mainstream media and recommendation algorithms in promoting misinformation. **Brazilian Journalism Research**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 462-491, dez. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bjr/a/ksjJvMkMY7kht5Q7LbgZBZr/abstract/?lang=en>. Acesso em: 10 maio 2023.

Tecnologia na Educação: recomendações para a transformação digital da educação pública brasileira. [S. l.]: Todos pela Educação, CiEB, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivi, Imaginable Futures, Instituto Natura, Mega Edu, 2022. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-tecnologias-na-educacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Todos Pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. [S. l.]: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Todos Pela Educação; Instituto Unibanco. **Covid-19**: impacto fiscal na Educação Básica. [S. l.]: Todos pela Educação, Instituto Unibanco, 2020. Disponível em:

https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Estudo_impacto_covid-19-educacao-vol3.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

NOTAS:

¹ Independentemente do advento da pandemia, a *Research and Markets* previa que o mercado de educação *online* seria de 350 bilhões de dólares até 2025 (Koksal, 2020).

² Identificamos o *Twitter* como uma das mídias sociais de grande alcance na divulgação de políticas. No entanto, como a investigação dessa mídia exige outra abordagem, capaz de identificar a resposta imediata a um evento específico, optamos por incluir essa mídia em outra pesquisa, ainda em curso.

³ Ver, por exemplo Escolas Abertas no Instagram: “Para ‘Sobralizar’ o Brasil, precisamos de VONTADE POLÍTICA de Prefeitos e Governadores! Mas será que Governadores e Prefeitos têm VONTADE...”, disponível em: <https://www.instagram.com/p/CedtZE5u>If/> (Postado em 6 de junho de 2022) e <https://veja.abril.com.br/educacao/camilo-nomeia-quadros-tecnicos-para-mec-e-consolida-modelo-do-ceara/> (Postado em 6 de janeiro de 2023). Acessos em: 29 jan. 2023.

⁴ O deputado André Fufuca (Partido Progressista do Maranhão – PP-MA), em 2021, apresentou parecer favorável ao PL 3.165/2020. Posteriormente deixou de integrar a comissão e, em 2022, o relator deputado Luiz Lima (Partido Liberal do Rio de Janeiro – PL-RJ) optou pela rejeição do projeto, tendo sido assim arquivado.

⁵ Referimo-nos ao PL nº 2630, de 2020, que Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet e ao recente debate sobre o tema. Ver, por exemplo, Matos (2023).

⁶ @carinafragozo é professora de inglês, fundadora da empresa *English in Brazil*, e tem quase dois milhões de inscritos em seu canal no *YouTube*.

⁷ @professornoslen é professor de Língua Portuguesa e tem no seu canal do *YouTube* mais de quatro milhões de inscritos.

⁸ “Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on schooling and learning outcome: a set of global estimates”. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

⁹ Revista do Movimento Colabora do TPE, atuante até, produzida em parceria com o Instituto Positivo.

¹⁰ Para conhecimento, alguns títulos são: “BNCC e currículo”; “Recursos digitais e o ensino de Matemática à luz da BNCC”; “BNCC e a Reforma do Ensino Médio”; “Recursos digitais e o ensino de Linguagens à luz da BNCC”; “BNCC e a Reforma do Ensino Médio parte 2”; Recursos digitais e o ensino de Ciências da natureza à luz da BNCC”; “FGV *Action*: o papel da formação em ação na elaboração do currículo alinhado à BNCC”; “Recursos digitais e o ensino de Ciências Humanas à luz da BNCC”; “O Novo Ensino Médio e os itinerários formativos”; “Caminhos da Educação Básica em virtude do COVID-19”; “Criatividade na educação”; “O papel da formação em ação e elaboração do currículo”; “Como melhorar a gestão na sua escola”; “Transformação digital na educação e comunicação do professor”; “Garantindo aprendizagem durante a pandemia”.

¹¹ Webinar disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vpp5HmNZOI>. Acesso em: 10 fev. 2023.

¹² Claudia Costin é ex-secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente, ela trabalha como professora na FGV e, também, realiza mentoria para secretários de Educação. Com foco na formação de professores, ela lidera todos os eventos que a FGV promove em relação à BNCC e à formação de professores.

Recebido em: 28/03/2023

Aprovado em: 13/05/2023

Publicado em: 30/09/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.