

Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública

CARMEN TERESA GABRIEL*

RESUMO: O texto analisa processos de significação dos termos *nacional* e *comum* nas articulações discursivas, em meio aos debates curriculares atuais que definem a escola pública em dois contextos nacionais: Brasil e França,,a partir do diálogo entre as contribuições da pauta pós-fundacional e dos estudos recentes da educação comparada, evidenciando as diferenças nas hibridizações discursivas de cada contexto.

Palavras-chave: Currículo nacional. Base comum. Escola pública. Abordagem discursiva. Educação comparada.

Introdução

(...) a comparação em educação é uma história de *sentidos* e não um arranjo sistematizado de fatos: os *sentidos* que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo (Balibar & Wallerstein, 1991). (NÓVOA, 2009, p. 22).

Este texto, como sugere o título, se propõe a entrar na discussão curricular, que mobiliza termos como *nacional* e *comum*, trazendo para o debate sobre democratização da escola pública uma perspectiva entrecruzada de análise, envolvendo dois contextos nacionais diferenciados: os sistemas educacionais brasileiro e francês. A escolha desse recorte pode ser justificada a partir de argumentos tanto de ordem epistemológica como de ordem política, que, em função da abordagem discursiva na pauta pós-fundacional aqui privilegiada, serão tratadas de forma articulada.

* Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e nos programas de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFRJ) e de Pós-graduação em ensino de História (PROFHistória/IH/UFRJ). Coordenadora do grupo de pesquisa *Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)*, pesquisadora o Núcleo de Estudos de Currículo – NEC (FE/UFRJ). Participa de grupos de pesquisa no *Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille (CIREL)*. Rio de Janeiro/RJ – Brasil. E-mail: <carmenteresagabriel@gmail.com>.

Em outros trabalhos (GABRIEL, 2011, 2013 a, b) tive oportunidade de desenvolver com mais detalhes a maneira como venho dialogando com essa abordagem e incorporando suas contribuições teórico-políticas em meus estudos de currículo. Neste texto, limito-me a explorar, em linhas gerais, a articulação entre teoria do discurso e teoria política produzida no âmbito do pós-fundacionismo. Como afirma Marchart (2009), a perspectiva pós-fundacional oferece pistas de investigação para pensar um diagnóstico do presente que envolva o problema da ordem e do conflito, a partir de um outro lugar epistêmico.

Sem negar a materialidade do mundo, a pauta pós-fundacional autoriza a produção de leituras do social que reconhecem a impossibilidade de acesso imediato à realidade, isto é, sem a intervenção da linguagem. Esta, por sua vez, é vista como cumprindo uma função que extrapola à de representação de algo cuja existência se definiria fora do seu campo, como se o seu significado estivesse em alguma essência ou fundamento metafísico. Ao contrário de operar com significantes de positividade plena, com identidades de sentidos unívocos, engessados e estabilizados para todo o sempre, a Teoria do Discurso reconhece a diferença como ponto de partida das análises do social. Diferença, heterogeneidade, dispersão, multiplicidade são termos que se articulam para dar conta do *Social*¹, pano de fundo no qual nos movimentamos e produzimos sentidos para esse movimento.

A produção do discurso é sempre uma tentativa de regulação dessa dispersão. Sem pontos de articulação ou direção pré-definidos, as estruturas e os sujeitos são produzidos discursivamente na provisoriedade de toda contingência. Não é por acaso que o termo *discurso* nessa perspectiva é compreendido na ordem do material e não do mental (LACLAU, MOUFFE, 2004). Sua definição extrapola o domínio da linguística, abarcando a tessitura do social. Afirmar, como o faz Laclau (2005), que toda configuração social é discursiva, significa dizer que os sentidos que produzimos e as formas que agimos no mundo se explicam somente em meio aos jogos da linguagem. A produção de uma ordem social qualquer é sempre a produção de uma ordem discursiva. Discurso, nessa abordagem, é, assim, o significante usado para nomear qualquer totalidade estruturada contingencialmente, por meio de duas lógicas – a da equivalência e a da diferença² –, que operam de forma relacional.

Embora não caiba nos limites e propósitos do artigo aprofundá-las, importa sublinhar as implicações dessa compreensão de *linguagem* e de *discurso* para pensar a forma como a questão política é trabalhada. Para tal, torna-se importante compreender o entendimento do termo *fundamento* e sua função discursiva nos processos de significação nesse quadro teórico. Uma primeira observação importante consiste em dissociar a perspectiva pós-fundacional de um posicionamento anti-fundacionista.

Com efeito, se esse enfoque autoriza colocar “sob rasura” (HALL, 2000) a ideia de fundamentos, ela não pressupõe necessariamente a negação de toda e qualquer ideia

de *fundamento*. Este é visto como simultaneamente impossível e necessário para que tanto os processos de significação como as disputas entre eles, que materializam-se nas lutas políticas, possam acontecer. Se a ideia de impossibilidade enfraquece o estatuto ontológico do fundamento transcendente, a necessidade de fechamentos provisórios introduz, no debate, a possibilidade de operar em nossa análise com a ideia de fundamentos contingentes.

O reconhecimento da impossibilidade de trabalhar com significantes previamente definidos não nega, pois, a necessidade de afirmar, em meio às lutas pela significação, algum fechamento para a definição de *escola pública* na qual apostamos, do lugar de docentes e pesquisadores do campo educacional. Entrar na luta política seria, assim, jogar um lance no jogo da linguagem, o que pressupõe disseminar sentidos outros, produzir antagonismos em relação aos sentidos hegemônicos, produzir outras hegemonias. Afinal, como afirma Burity, “há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo ‘para onde vão as coisas’”. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (BURITY, 2010, p. 2). O ato de significar, isto é, de “atribuir sentido”, é um ato político. As lutas de significação são lutas pela hegemonização ou universalização de um significado particular atribuído a um determinado significante.

As disputas em torno de um projeto de construção e consolidação de um *sistema nacional de educação* público, laico, gratuito democrático e de qualidade não apenas mobilizam múltiplos sentidos para cada um desses termos, mas também e sobretudo produzem fechamentos provisórios e contingenciais com o propósito de universalizar, hegemonizar um sentido particular, atribuído a cada um desses significantes. Ao nos posicionarmos a favor ou contra a implementação de uma *base nacional comum curricular* e expormos nossos argumentos que sustentam posições, participamos de inúmeras outras disputas em torno da *signifixação* (LEITE, 2010), desses significantes, nos múltiplos contextos discursivos nos quais eles são acionados.

À essa abordagem discursiva, brevemente explicitada, se articula uma perspectiva comparativa, igualmente insinuada no título deste texto. Do mesmo modo, não cabe nos limites desta reflexão um aprofundamento sobre os diferentes enfoques da análise comparada. A escolha em trazer para essa discussão outro contexto nacional se justifica como tentativa de ampliar empiricamente o campo de análise das lutas pela significação em torno de dois termos - *nacional* e *comum* - que adjetivam currículo. Importa sublinhar, no entanto, que trabalhar com a ideia de Estado-Nação como parâmetro organizativo não pressupõe reafirmar a tendência hegemônica - e fortemente questionada - no âmbito da educação comparada, que supervaloriza esse nível de comparação ao definir essa abordagem como “o estudo das diferenças e das similitudes entre dois ou mais países”. Trazer para análise esses dois sistemas-educacionais foi uma escolha em função do recorte selecionado e dos questionamentos propostos.

A escolha dessas duas realidades educacionais - França e Brasil - não implica estabelecer leituras valorativas de um sistema em detrimento do outro, tampouco aproximações e distanciamentos entre dados empíricos coletados em cada um dos contextos. Não se trata igualmente de ignorar as contribuições da historiografia que operam com a ideia de nação como uma comunidade política imaginada (ANDERSON, 1989); ou ainda das vertentes pós-estruturalistas dos Estudos Culturais que compreendem o espaço-nação como uma estratégia narrativa potente da modernidade, articuladora das dimensões individual e coletiva, que produz efeitos de verdade nas formulações das políticas (BHABHA, 1998). Do mesmo modo, a opção por esse recorte empírico não tem por intenção reforçar as análises políticas estadocêntricas, já devidamente problematizadas em inúmeras produções do campo do currículo.

O recorte espaço-nação aqui privilegiado se justifica como resultado de uma construção discursiva, isto é, resultado da “maneira como os nossos próprios enquadramentos teóricos constroem as realidades que estamos a estudar” (NÓVOA, 2009). Afinal, como aponta Lopes (2015): “os contextos não são espaços dados com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (LOPES, 2015, p.447).

Assim, a análise não exclui do âmbito das configurações discursivas selecionadas as múltiplas articulações internas de cada realidade nacional, tampouco os interesses presentes nessas disputas que extrapolam as fronteiras nacionais. O objetivo é apresentar justamente duas possibilidades, entre tantas outras, que estão abertas para pensar sentidos de *nacional* e *comum* em meio às lutas pela significação e fixação de sentidos de *educação* e de *escola* pública em uma ordem social desigualmente estruturada.

A proposta consiste em exercitar um olhar entrecruzado sobre essas duas realidades educacionais, de forma a evidenciar as lógicas discursivas em ação, em diferentes escalas de análise: Que articulações discursivas extrapolam as fronteiras nacionais e se inscrevem em políticas globais voltadas para a educação, percebida como elemento estratégico de um nova ordem do capital no presente? Que processos de significação em torno desses dois termos traduzem especificidades dos processos históricos de cada um dos contextos nacionais? Partimos do pressuposto que os termos *currículo*, *nacional* e *comum*, mobilizados nos debates contemporâneos sobre *escola pública universal*, como qualquer outro significante se inscrevem nas lutas pela significação. São muitos os interesses nesse jogo que se articulam de formas diferenciadas em função dos contextos privilegiados. Em que consistiria então esse olhar entrecruzado?

Disputas em torno do entendimento de *escola pública universal*

Então, o problema é fazer análises comparativas que não sejam nem evolucionistas, nem estáticas, porém levando em conta os diferentes caminhos e as trajetórias

alternativas que as sociedades podem seguir. Isso nos conduz à outra questão: decidir exatamente o que comparar e com o quê. (LIMA, 2007, p.33-34)

Um mapa provisório e contingente das questões educacionais, que se tornam objeto de reflexão e de intervenção de políticas públicas no cenário internacional de nosso tempo, dificilmente poderá se abster de mencionar o lugar central atribuído às reformas curriculares nos diferentes contextos nacionais onde elas são formuladas. Essa constatação reafirma a presença de lutas de significação com o intuito de hegemonizar sentidos de sociedade e escola democrática.

Estudos curriculares recentes sobre essa temática (MACEDO, 2014) procuram mostrar que essas articulações discursivas são produzidas em diferentes escalas espaço-temporais, envolvendo diferentes grupos de interesse que extrapolam as fronteiras nacionais, bem como as formas singulares que assumem essas reformas curriculares em função das especificidades dos processos históricos de cada contexto nacional. Isso faz com que hoje as pesquisas em políticas de currículo se vejam instigadas a transitar entre o *infinitamente grande*, relativo aos processos de globalização, e o *infinitamente pequeno* dos fenômenos de localização (Giddens, 1991; Schriewer, 1995, apud, Novoa, 2009, p. 2). Este texto inscreve-se nesse pano de fundo, procurando produzir algumas anotações no sentido impresso por Larossa (2001), que permite conceber a análise aqui proposta como fragmentos de ideias apenas alinhavadas, à espera de costuras mais consistentes do ponto de vista teórico-metodológico.

Isso posto, caberia a pergunta: Ao trazer para a reflexão os contextos nacionais – França e Brasil - o que se pretende comparar? E com o quê? Uma primeira observação se impõe logo de saída: o foco da análise é menos as reformas curriculares em curso em cada um desses países do que as disputas em torno dos processos de hegemonização e homogeneização de um sentido de *escola pública universal* das quais essas reformas participam, produzindo efeitos de verdade. Interessa-me, assim, explorar as articulações discursivas no debate sobre reformas curriculares que fixam e hegemonizam sentidos de *nacional* e *comum*, em meio às lutas pela estabilização e desestabilização de sentidos dessa instituição.

A segunda pergunta - com o que comparar? - exige a explicitação da escolha do contexto nacional francês para essa discussão. Avanço, embora com a precaução necessária que exige um texto dessa natureza, três argumentos que considero potentes para serem explorados em futuras análises: (i) a mobilização desses significantes - *nacional* e *comum* nos debates atuais acerca das reformas curriculares na França; (ii) a força performativa do sentido da escola republicana francesa na produção do discurso de afirmação de uma escola pública laica e democrática e (iii) o forte contraste e diferenciação dos processos históricos nos quais foram construídos os respectivos sistemas de educação, bem como forjado o ideário de escola pública universal.

Em relação ao primeiro argumento apontado, torna-se importante sublinhar o acirramento dos debates políticos nas reformas curriculares. Nos últimos três anos (2012-2015), tem-se assistido à aceleração e intensificação dos debates sobre a *construção* de um sistema nacional de educação (Brasil)³ ou sobre a *refundação* da escola republicana (França)⁴. Os documentos curriculares produzidos pelos responsáveis políticos dos respectivos ministérios de educação têm sido objeto de disputas, registradas e divulgadas por diferentes canais de comunicação institucionais e/ou midiáticos.

Nesses debates além dos formuladores institucionais participam em ambos os contextos setores da sociedade e grupos de interesse (organismos internacionais, sindicatos, pesquisadores da área e docentes) que em função de seus interesses e posição ocupada na relação de força presente no jogo, produzem e sustentam nesses debates argumentos diferentes e muitas vezes antagônicos.

O segundo argumento que justifica a reflexão sobre o contexto nacional francês diz respeito ao lugar atribuído à *escola republicana laica francesa* nos debates sobre qualidade e democratização da escola pública sob a ótica do ideário progressista no âmbito do pensamento educacional brasileiro. Embora estudos venham cada vez mais questionando e desmistificando essa instituição, ela ainda emerge como articulação discursiva potente que reafirma a importância de um sistema educacional público para todos, resistindo aos ataques internos e externos dos defensores da lógica mercadológica e privatista. Não se trata aqui de fazer a apologia dessa instituição francesa e tomá-la como um modelo a ser alcançado. Os debates atuais em torno da reforma dos programas curriculares, a partir da introdução ou reajuste da ideia de um *socle comum*, já evidenciam fissuras nessa articulação, abrindo outras possibilidades de leitura dessa escola republicana. O interesse em olhá-la mais de perto se explica menos pela sua função “exemplar” do que pela sua historicidade, que permite produzir e consolidar estabilidades na longa duração de sentido da interface público-comum, que merece nossa atenção.

O terceiro e último argumento se justifica pela combinação de dois posicionamentos teóricos sobre as possibilidades e limites da educação comparada que podem parecer contraditórios, mas que se complementam na abordagem discursiva aqui privilegiada. Por um lado, como nos alerta Bourdieu e Passeron (1967, p.25), “ignorar o contexto é o suficiente para tornar iguais coisas desiguais, e desiguais as coisas iguais”. Isso significa reconhecer a historicidade dos respectivos sistemas, suas singularidades organizacionais⁵, suas capilaridades, em resposta às demandas do presente.

Por outro lado, e como defende Detienne (2000, p.10) “o método comparativo é percebido como destinado a comparar o incomparável”. Isso significa em meio às diferenças e às singularidades desses sistemas educacionais fazer emergir conjuntos comparáveis: neste caso, discursos sobre *escola pública e universal para todos*.

Uma escola pública universal: a tensão entre universal e particular

Não cremos, porém, ser possível “descrever” sem interpretar, já que a própria escolha do que deve e pode ser descrito, depende dos valores culturais e das concepções teóricas do sujeito que “descreve”. (LIMA, 2007, p.36)

São muitos e de diferente natureza os textos produzidos nos dois contextos educacionais selecionados. São igualmente muitas as abordagens e ênfases privilegiadas nesses textos, em função dos argumentos a favor ou contra as potencialidades pedagógicas e políticas da produção de uma base nacional comum curricular ou *socle comum* que se pretende desenvolver. Nesses discursos os argumentos contribuem ora para afirmar a hegemonia da lógica econômica neoliberal como reguladora do campo educacional, ora para consolidar as estratégias discursivas mobilizadas pelas lutas da democratização da escola pública.

Em função dos objetivos explicitados e da postura epistêmica assumida neste texto, escolhi tangenciar essa discussão, deslocando o foco da reflexão do currículo para a escola. Quais operações discursivas produzidas em meio a esses debates curriculares produzem efeitos de verdade, para pensar as lutas pela significação de escola pública em nossa contemporaneidade? Ao invés de questionar *o que é e o que não é* currículo ou um *currículo nacional comum*, interrogar que articulação discursiva, em meio às lutas pela significação desses significantes, interessa evidenciar nos processos de hegemonização de um sentido de escola pública, laica, democrática e universal. Explorar os processos de significação de termos como *nacional* e *comum*, para pensar os entendimentos de escola pública e universal em circulação nos debates e políticas educacionais contemporâneas, implica inscrever o exercício teórico aqui pretendido na problemática mais ampla da tensão entre *universal* e *particular*, considerando, assim, na análise, as maneiras como ela vem sendo incorporada no campo educacional dos diferentes contextos nacionais.

Importa sublinhar que, na abordagem discursiva pós-fundacional, essa tensão é percebida como própria à dinâmica do processo de significação. Essa chave de leitura autoriza a operar com a tensão entre o *universal* e o *particular*, não como uma aporia a ser superada fazendo prevalecer um desses polos da tensão, mas como condição para que o processo de significação aconteça. Ao radicalizar o papel da contingência na crítica às perspectivas essencialistas, essa abordagem discursiva oferece uma saída teórica para produzir entendimentos sobre significantes que carregam a ideia de *totalidade*, ainda que fissurada e provisória e, dessa forma, mobilizam a tensão universal e particular, permitindo ressignificar tanto o sentido de *universal*, como o sentido atribuído à fronteira entre *universal* e *particular*.

Esse entendimento permite pensar o *universal* como um significante que, ao unificar o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, exerce a função discursiva de um fundamento contingente incontornável nas lutas pela significação. Lugar de fronteira,

o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação. Desse modo, o lugar do universal nas lutas de significação poderá ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos/unidades diferenciais/ significantes em função dos sistemas de significação no qual está sendo disputado.

No caso deste texto, trata-se de evidenciar os significantes que exercem a função discursiva do universal, capaz de hegemonizar sentidos particulares nos processos de definição de *nacional* e *comum* que adjetivam o currículo. Nos debates educacionais atuais tanto no contexto brasileiro como no francês, quais cadeias de equivalência e de diferença são produzidas em torno desses dois termos quando se reafirma ou se questiona a pertinência e/ou necessidade política-epistemológica da produção da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015)* ou do *Socle commun de connaissances, de competences et de culture (2014)*?⁶

Neste estudo exploratório, utilizei, de forma assistemática, textos relacionados diretamente a esses debates: documentos oficiais produzidos em ambos os sistemas nacionais de educação, pareceres e relatórios elaborados por associações de pesquisa, sindicatos que se posicionaram publicamente sobre esses documentos oficiais e estão disponíveis *on-line*. A seguir, apresento o desenho inicial de uma possibilidade de explorar empiricamente a potencialidade analítica da abordagem discursiva e comparativa, aqui apenas esboçada.

O estudo parte de um pressuposto teórico que consiste em afirmar que as articulações discursivas entre *currículo*, *nacional*, *comum* e *escola pública* nos documentos analisados - embora nem sempre mobilize os mesmos termos - são resultantes de formas singulares de manifestação da tensão universal e particular das lutas de significação na qual elas são produzidas. Dito de outra forma, os sentidos atribuídos e hegemonizados nesses diferentes contextos resultam da universalização de alguns particulares. Que particular é alçado à condição de universal no processo de significação que fixa, por exemplo, o sentido de *nacional* na Base Nacional Comum, Curricular (BNCC)? Que significantes são expelidos para fora das cadeias definidoras de *nacional* ou de *comum* nesses documentos curriculares? Seriam as mesmas práticas articulatórias que intervêm na produção dos sentidos atribuídos aos respectivos documentos oficiais elaborados pelos ministérios de educação de cada país? Em que medida os argumentos contra e a favor da introdução da ideia de *comum*, que fixam sentidos de currículo nacional, operam com as mesmas articulações discursivas quando produzidas por grupos com trajetórias históricas e experiências coletivas tão diferenciadas de pertencimento à nação?

Explorar essas articulações implica evidenciar os diferentes discursos hibridizados - pedagógicos, curriculares, didáticos, disciplinares, políticos, econômicos, sociológicos, históricos, filosóficos, da igualdade, da diferença, da cidadania, dos direitos humanos, entre tantos outros - cuja presença se visualiza a partir da mobilização de determinado

significantes. A compreensão do sentido de *nacional* e *comum* pressupõe a compreensão das singularidades dessas possíveis e infinitas hibridizações discursivas.

As variações desses processos de significação podem ser percebidas tanto pelo uso de um determinado significante em detrimento de outro utilizados para definir o *que é* e o *que não é nacional* ou *comum*. Do mesmo modo, quando os mesmos significantes são mobilizados, essas variações tendem a ser explicitadas pelo lugar ocupado ou a força articuladora de cada um desses termos na cadeia de significação que se produz contingencialmente em cada um dos contextos.

Nesse exercício exploratório foi possível ressaltar tanto articulações que atravessam e extrapolam os limites das fronteiras nacionais como aquelas que podem ser percebidas como singularidades dos contextos educacionais. O primeiro tipo de articulações mobiliza discursos que operam com ideia de *crise* da escola e /ou aqueles nos quais pre-vailecem a denúncia da filiação dessas reformas às políticas educacionais nacionais na agenda neoliberal. Interessante observar que na apresentação dessas propostas de base comum, a justificativa para sua elaboração remete, a despeito das especificidades nacionais, aos debates mais amplos em nossa contemporaneidade que envolvem os rumos e funções da escola diagnosticada *em crise*, cuja representação mais recorrente se traduz pela ideia de *fracasso escolar* para nomear situações diversas como, por exemplo, a situação de não-aprendizado do conhecimento escolar que essa instituição legitima como objeto de ensino ou a desigualdade da oferta do acesso ao conhecimento escolar.

Em relação às singularidades, destaco duas “ausências” no contexto nacional francês que trago agora para a reflexão, não com o intuito de apontar eventuais lacunas que dificultariam a interpretação, mas, ao contrário, como elementos que precisam ser levados em conta, na medida que interferem na produção das respectivas lógicas discursivas de ação mobilizadas.

A primeira consiste na ausência ou presença tímida do debate teórico curricular no campo educacional da França. Como aponta Rey ()

(...) o estudo de conteúdos de ensino e de sua evolução não constituem a parte mais prolífica da pesquisa em educação. Dessa perspectiva se os trabalhos de Bourdieu e Passeron (A reprodução, 1970) marcaram a análise sociológica do sistema educativo, eles mais bloquearam as pesquisas curriculares do que lhe favoreceram ao chamarem a atenção sobre a desigualdade da distribuição de capitais culturais e da violência simbólica dos saberes escolares. (REY, 2010, p.2)

A citação acima permite destacar dois aspectos, que merecem futuros aprofundamentos. O primeiro diz respeito não apenas ao lugar subalternizado dos estudos curriculares nas pesquisas do campo educacional da França, mas também do sentido de currículo fixado nesse contexto de pesquisa. O currículo, entendido como conteúdo, é apreendido como objeto de investigação e não como um campo de pesquisa.

Interessante observar o uso do próprio termo *currículo* ou de suas derivações semânticas nesses debates. Como tem sido assinalado por estudiosos franceses, ao contrário de outros países europeus como a Inglaterra, as contribuições dos estudos curriculares não foram incorporadas pelo campo educacional francês tampouco nas formulações das políticas educacionais. Embora seja possível perceber a entrada recente - em particular com a discussão a partir de 2005 da ideia do *socle commun* - das abordagens curriculares, permitindo problematizar sobre os processos de seleção e de distribuição do conhecimento na escola, ainda prevalece nos debates e documentos oficiais o termo *programa escolar*, que seria o que mais se aproximaria do que no Brasil tende a ser associado aos conteúdos curricularizados. Essa diferenciação semântica é importante na medida em que ela interfere nos processos de significação de *nacional* e *comum*, nos processos de significação de escola pública e democrática.

O segundo aspecto concerne ao lugar de destaque atribuído nesse país à perspectiva sociológica nos estudos sobre a instituição escolar, implicando diretamente na identificação dos problemas e questões a serem trabalhadas. É essa leitura sociológica que prevalece na defesa da criação do *collège unique* em 1975. O termo **único** que adjectiva esse nível de ensino se define como o antagonico à estrutura dual do sistema de ensino francês. A fusão entre o *collège d'enseignement technique* (CET) e o *collège d'enseignement secondaire* (CES) tem sido desde então objeto de polémica e de questionamentos sobre sua pertinência e possibilidade de implementação. Para seus defensores ele representa uma condição para a democratização da escola republicana. Para seus detratores, um ensino pautado na heterogeneidade das classes - em termos tanto do nível de aquisição de aprendizagens como da origem social - representa um empobrecimento dos programas escolares e uma estratégia para diminuir as despesas com o ensino. Foi preciso esperar a introdução do *socle commun* para que a problemática dos conteúdos escolares passasse a ser tratada nos debates públicos, deslocando a abordagem sob o ângulo dos *programas escolares*, até então hegemônica, marcada pelo olhar administrativo e endógeno aos limites nacionais

A associação desses dois aspectos interfere na reflexão sobre escola pública universal e democrática. Entre esses efeitos destaca-se a ênfase posta, até época recente, na articulação entre *acesso ao conhecimento - escola democrática*, deixando de fora da discussão a questão da natureza epistemológica e política do conhecimento a ser acessado. Se no Brasil a produção curricular desde os anos de 1980 tem contribuído para denunciar a neutralidade pretendida dos conteúdos escolares, na França a problematização da ideia de um conhecimento escolar neutro e universal e o reconhecimento de suas imbricações com as questões de poder e de cultura tendem a não ser consideradas nos debates políticos e acadêmicos sobre a democratização da escola republicana. Democratizar a escola é fazer com que todos, a despeito de suas origens sociais, possam ter acesso aos mesmos conhecimentos. As reflexões teóricas mais recentes do campo do currículo, em

particular as que dialogam com as contribuições dos estudos identitários, os estudos da diferença, não encontram eco nesses debates ou, quando estão presentes, não possuem força suficiente para provocar desestabilizações do sentido de currículo hegemonizado. O termo *cultura*, quando empregado, tende a ser usado no singular, como por exemplo na proposta recente de reajuste do *socle commun de connaissances, de competences et de culture* (grifos meus).

A segunda ausência diz respeito ao termo *nacional*. Uma análise mais atenta permite observar que esse significante não é mobilizado nos debates sobre o *socle commun*, tampouco sobre a refundação da escola republicana. Como significar essa ausência? A ideia de nação centralizada inventada e estabilizada durante séculos na França naturaliza de tal forma esse termo que ele deixa de ser um lance possível no jogo da linguagem. As críticas endereçadas ao *socle commun* não implicam um questionamento de uma base nacional. Podemos afirmar que o significante *nacional* não é um termo que adjetiva explicitamente a instituição escolar francesa. No entanto, essa ausência ao invés de mostrar fragilidades da ideia de nacional é justamente o indício de uma articulação discursiva potente e historicamente sedimentada como hegemônica de difícil desestabilização. A escola francesa se faz presente e mostra sua força política como a escola da República e desse modo não precisa se dizer nacional. Desse modo ela remete menos à noção de homogeneização do que à “coisa pública”, um lugar a que todos, a despeito das diferenças e desigualdades, têm acesso.

A presença do significante nacional nos debates sobre reformas curriculares como uma marca d’ água da instituição escolar francesa abre pistas instigantes para pensar os processos de significação de *escola pública democrática* a partir dessa marca de pertencimento identitário, ainda mais, se compararmos com a forte presença do termo nacional nos debates sobre as reformas curriculares em curso no Brasil.

A presença velada do significante nacional enfraquece a associação entre *conhecimento escolar-comum-único-homogêneo*, deixando espaço para que a interface *comum- público-igualdade de oportunidades*⁷ ocupe uma função articuladora potente na cadeia de definição de escola ou de escolar.

Essa percepção faz com que a heterogeneidade seja apreendida exclusivamente como uma questão de níveis distintos de aprendizagens em função da origem social, exigindo pedagogias diferenciadas, expelindo para fora da cadeia equivalencial significantes que remetem a outras marcas de pertencimento identitário. Um nacional naturalizado que não se discute, que não se percebe como um lance entre outros no jogo da linguagem tende a ser um nacional que apaga e silencia as diferenças culturais. E o movimento de fixação desse sentido particular de nacional está na origem das críticas ao uso do significante *comum* mobilizado como o antagonico da pluralidade, da diversidade, no texto da base nacional curricular no Brasil.

A leitura dos arranjos discursivos nesses “conjuntos comparáveis” permite esboçar duas orientações opostas em termos dos processos de significação da escola pública democrática que mobilizam a interface *nacional-comum*. Na França o aprofundamento bastante recente do diálogo com os estudos curriculares, a intensificação das demandas sócio-culturais que eclodem no cenário político francês fazem com que os debates tendam a flexibilizar a regulação centrada em um *programa comum* ao qual todos têm acesso. Aos poucos e de forma bastante tímida, os questionamentos sobre o que se ensina têm-se tornado uma variável nas políticas e debates acadêmicos sobre o novo *socle comum*, abrindo uma brecha para que a ideia de homogeneidade nacional possa vir a ser problematizada de forma hegemônica nesse contexto.

No Brasil, a orientação tende a ser o inverso. Assiste-se a um movimento de apagamento dos aportes teóricos dos estudos de currículo acumulados nas últimas três décadas, em nome da necessidade de construção de um sistema nacional de educação. Trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagônica de pluralidade e diversidade. De um lado, ensaios de flexibilização de um currículo nacional simultaneamente consolidado como um bem público comum, e fixado de forma engessada, antagônico de plural, heterogêneo; de outro, tentativas de centralização curricular, em meio a uma tradição de dispersão e fraca noção de coisa pública, de um sentido particular de nacional que antagoniza a noção de heterogeneidade.

Esse estudo ainda bastante inicial tem o mérito de permitir recolocar algumas questões a serem enfrentadas no debate sobre escola pública democrática. Em quais articulações discursivas que definem escola pública democrática deve-se investir? A marca do nacional ainda se apresenta como uma leitura política potente para a afirmação de uma escola democrática em nosso tempo presente? O nacional nega necessariamente a pluralidade? Trata-se de romper com a ideia de nacional ou de deslocar a fronteira que hegemoniza um sentido particular desse significante, produzindo outras hegemonias, de forma a mantê-lo como horizonte de expectativa de um projeto de democratização da escola pública? Como introduzir o significante *comum* na definição de conhecimento escolar de forma a simultaneamente garantir a dimensão do público e fortalecer as diferenças? Como garantir que todos os sujeitos escolarizados possam estabelecer uma relação com o conhecimento, percebido como um bem cultural público? Como pensar a condição de comum ao conhecimento escolar de forma que, ao invés de associá-la ao apagamento das diferenças, sua definição possa representar a garantia de incorporação das múltiplas e infinitas demandas particulares?

Recebido em novembro de 2015 e aprovado em janeiro de 2016

Notas

- 1 A maiúscula é um recurso gráfico utilizado por alguns autores pós-fundacionais para diferenciar o significante *social* dos significantes ordem *social* ou *sociedade*. Grafar o significante *social* desse modo evidencia a intenção em nomeá-lo como uma instância indefinida que é simultaneamente condição e impossibilidade da ordem social.
- 2 A primeira atua de maneira a estabelecer uma cadeia equivalencial entre diferentes unidades diferenciais. A segunda intervém no sentido de romper com o processo de equivalência mobilizado pela primeira que tende a ser infinito. Esse rompimento produz um limite radical, uma fronteira, expelindo para fora da cadeia o antagonico, o Outro, que passa a funcionar como seu exterior constitutivo. O estabelecimento de um corte radical e a produção desse antagonico é o que caracteriza qualquer processo de significação. Impossível e necessário, significar é pois condição para acessar a materialidade do mundo e agir politicamente.
- 3 No Brasil, as tentativas de acoplar ao currículo os adjetivos *nacional* e *comum* tem uma longa história. Para uma análise sobre a historicidade desse tipo de debate ver o texto *Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum* de Nilda Alves de 2014 no qual autora recupera essa discussão desde a década dos anos de 1990 em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pela promulgação da LDB de 1996, pela formulação de as diferentes Diretrizes curriculares nacionais até os dias atuais, com os debates e assinatura do PNE em 25 de junho de 2014 (após a aprovação da Lei n. 13.005, de 2014, em 24 de junho de 2014, pelo Congresso Nacional) culminando com a produção de uma versão preliminar do documento *Base Nacional, Curricular Comum* (BNCC) no início de setembro de 2015 em fase de consulta junto a sociedade civil, retomando e incitando de forma mais incisiva a discussão e as polêmicas sobre a “necessidade de construção de uma base nacional comum que garanta a qualidade da educação”.
- 4 Na França, essa natureza de debate, embora não com as mesmas características tem igualmente uma longa trajetória ao longo daquela pode-se destacar alguns marcos importantes. Desde 1975, quando de sua criação, o *collège unique* que preconiza como função da escola publica dotar os alunos de uma mesma bagagem escolar como condição da democratização e de abertura do ensino a todos os alunos de uma mesma faixa etária, tem sido objeto de criticas e encontrado muita resistência. Ao longo de sua trajetória de quarenta anos ele passou por várias vicissitudes. Os projetos de lei de 2005 e 2013 relacionados à implementação do *socle commun* inseridos no debate mais amplo instaurado pelo projeto de lei de 8 de julho de 2013 sobre a Refundação da escola republicana não deixam de ser tentativas políticas de retomar e consolidar o sentido de democratização contido no desenho inicial projeto de *collège unique*.
- 5 O Estado francês está organizado em um sistema político centralizado. Isso implica que o seu sistema de educação tanto em termos de espacialidade como de níveis de ensino é controlado e regulado em sua integralidade pelo ministério da educação. A educação na França é pública e laica da escola maternal ao ensino médio. A escolaridade é obrigatória dos 6 aos 16 anos. O Estado francês tem a competência geral no que concerne o processo ensino-aprendizagem bem como o recrutamento e a carreira profissional dos docentes de todos os níveis. O sistema educacional da França é subdividido em cinco diferentes níveis *École Maternelle* (educação infantil, de 2 a 5 anos); *École Primaire ou Élémentaire* (primeiro segmento do ensino-fundamental entre 6 e 10 anos); *Collège* (segundo segmento do ensino fundamental, entre 11 e 15 anos); *Lycée* (Ensino médio, entre 16 e 18 anos); *Université* (Universidade).
- 6 Tradução livre: base comum de conhecimentos, competência e cultura. Trata-se de um reajuste ou redefinição do *socle commun de connaissances et de competences* introduzido pela lei de orientação dos programas de 2005 em função do debate atual na França sobre a refundação da escola republicana.
- 7 É essa articulação discursiva que sustenta a defesa do *collège unique* e que aparece reatualizada nos debates atuais sobre a refundação da escola republicana que focalizam por exemplo, a importância da retomada dos debates sobre as *Zonas de Educação Prioritária* (ZEP).

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curriculares de uma base nacional e comum, In **Revista e-Curriculum**, vol.12, n.3 p. 1464 -1479, 2014.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- BHABA, Hommi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean.-Claude . La comparabilité des systèmes d'enseignement. In **Education, Développement et Démocratie** [Castel, R. & Passeron, J.-C., eds.]. Paris: Mouton, p. 2133, 1967.
- BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*. [online]. Rio de Janeiro, n.22, p. 01-23, 2010.
- DETIENNE, Marcel. **Comparer l'incomparable**. Paris: Ed. du Seuil, 2000.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: C. Leite et al (orgs) **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Portugal: Porto Editora., 2011.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico- metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA Educação & Contemporaneidade*, 2013 a.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, L.L.C.P; PARAISO, M. A. (Org.). **Estudos Curriculares. Um debate contemporâneo**. 1ed.Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 47-64, 2013 b.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, T. T. (org) **Identidade e Diferença. a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- LACLAU, Ernest. & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2014.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LARROSA, J. Dar a palavra . Notas para uma dialógica da transmissão. In LARROSA, J; SKLIAR, C (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEITE Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: signifixações no contexto da prática curricular In **Revista Teias** v.11, n. 22, p. 55-74, maio/agosto, 2010.
- LIMA, Alonso Guilherme Soares. *A História comparada: potencialidades e limitações*. **História Social**, Campinas, n.13, p. 23- 37, 2007.
- LOPES, Alice Por um currículo sem fundamentos In **Linhas Críticas**, Brasília, DE, v.21, n.45, p.445-466, maio/ ago, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. In **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez, 2014.
- MARCHART, Olivier) **El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- NÓVOA, Antônio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. IN: Souza, Donaldo Bello de, Martinez, Silvia Alicia (orgs). **Educação Comparada: rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, 2009.
- REY, Olivier (2010). Contenus et programmes scolaires: comment lire les reformes curriculaires? **Dossier actualité da la VST**, N.53, avril. <http://www.inrp.fr/vst/lettre VST/ 53 - avril-2010.php>

When “national” and “common” *are the adjectives used to describe public school curriculum*

ABSTRACT: This paper analyzes the unfolding meaning of the terms national and common in discursive articulations within two different national contexts: Brazil and France - from the dialogue between the contributions of the post foundational agenda and recent studies in comparative education, pointing out the differences in the hybridized discourses in each context.

Keywords: National curriculum. Common ground. Public school. Discursive approach. Comparative education.

Quand “national” et “commun” *qualifient le programme scolaire de l’école publique*

RÉSUMÉ: Le texte analyse les processus de signification des termes *national* et *commun* dans les articulations discursives qui ont cours lors des débats actuels autour des programmes scolaires définissant l’école publique et ce dans deux contextes nationaux: le Brésil et la France, notamment à partir du dialogue entre les contributions de l’ordre du jour post-fondatrices et les récentes études d’éducation comparée, soulignant les différences dans les hybridations discursives de chaque contexte.

Mots-clés: Programme scolaire national Base commune. Ecole publique. Approche discursive. Éducation comparée.

Cuando “nacional” y “común” *son adjetivos del currículo de la escuela pública*

RESUMEN: El texto analiza procesos de significación de los términos *nacional* y *común* en las articulaciones discursivas, en el contexto de los debates curriculares actuales que definen la escuela pública en dos ámbitos nacionales: Brasil y Francia. El punto de partida es el diálogo entre las contribuciones de la pauta posfundacional y de los estudios recientes de la educación comparada, lo que pone de manifiesto las diferencias en las hibridaciones discursivas de cada contexto.

Palabras clave: Currículo nacional. Base común. Escuela pública. Enfoque discursivo. Educación comparada.