



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO**

**CENTROS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CICLO
CONTÍNUO DE POLÍTICAS E PRODUÇÃO COTIDIANA DE
EPISTEMICÍDIOS**

ANDRÉ LUIZ DA SILVA COUBE

RIO DE JANEIRO

2019

ANDRÉ LUIZ DA SILVA COUBE

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CICLO CONTÍNUO DE
POLÍTICAS E PRODUÇÃO COTIDIANA DE EPISTEMICÍDIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sússekind

RIO DE JANEIRO

2019

da Silva Coube, André Luiz
d853 A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo
de políticas e produção cotidiana / André Luiz da Silva Coube. --
Rio de Janeiro, 2019.
118 p.

Orientadora: Maria Luiza Sússekind.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Currículo. 2. Formação de professores. 3. Cotidiano. 4.
Base Nacional Comum Curricular. I. Sússekind, Maria Luiza,
orient. II. Título.

ANDRÉ LUIZ DA SILVA COUBE

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO CICLO CONTÍNUO DE
POLÍTICAS E PRODUÇÃO COTIDIANA DE EPISTEMICÍDIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2019.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind - UNIRIO
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Prazeres Frangella - UERJ
(avaliadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Elisangela da Silva Bernado - UNIRIO
(avaliadora interna)

Agradecimentos

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me dado a vida, as condições físicas e mentais para que eu pudesse pesquisar e escrever esta dissertação.

Aos meus pais, Sonia e Antonio, por sempre estar presente ao longo da minha vida, não somente nesses dois anos de mestrado, não poupando esforços para que eu obtivesse êxito na minha vida escolar e acadêmica.

À minha noiva, Caroline, que me acompanha antes mesmo do início do mestrado, pelo incentivo e pela compreensão de algumas ausências minhas durante esse tempo de pesquisa para leituras, escritas e eventos acadêmicos.

À direção da minha antiga escola, nas pessoas da Marli e da Terezinha, por ser compreensiva me concedendo flexibilidade de horário mediante compensação para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado e eventos acadêmicos quando necessário.

Aos amigos, Raphael Rossi e Lilian Neves, que me incentivaram a participar do processo de seleção de ingressantes ao mestrado na Unirio.

Ao Raphael Rocha por ter me auxiliado com os recursos do Word.

À professora Cláudia Leal por ter me ajudado com o resumo em inglês.

À minha (des)orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Sússekind, pelo seu incentivo, suas grandiosas contribuições nesse tempo de pesquisa e sua disponibilidade em atender seus orientandos.

À minha banca de qualificação e de defesa, Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Frangella e Prof^ª. Dr^ª. Elisangela Bernado, por ter aceito ao meu convite e da minha orientadora pela participação e pelas colaborações apresentadas nos dois momentos.

E finalmente, agradeço ao grupo qual me inseri no mestrado, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores (GPPF) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unirio, pelas enriquecedoras discussões nos encontros e o apoio a mim nas atividades fora do grupo.

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar*

Dani Black

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado está inserida nas pesquisas orientadas pela Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sússekind, no âmbito do Grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), e dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa consistiu em analisar a recente política de unificação curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma política de currículo neoliberal que visa o controle, a privatização da educação e a responsabilização dos professores, gestores e trabalhadores da educação. Foi analisado o contexto da BNCC a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 tentando articular as forças em disputa por espaço nas discussões das três versões da BNCC (2015, 2016 e 2017) até chegar a versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Defendo que ao longo do processo de construção, marcado por intensos conflitos e debates, houve o avanço de um tsunami neoliberal conservador (SÚSSEKIND, 2018). Para fazer esta análise, foi utilizada a abordagem metodológica de Stephen Ball denominada “ciclo contínuo de políticas”, ajustando o foco nos contextos de influência e de produção de texto. Esta pesquisa se alinha aos estudos *nosdoscom* os cotidianos mantendo o compromisso político-epistemológico de acreditar na criação cotidiana nas escolas que tecem os currículos. Buscando ir na direção do Sul e aprender com o Sul (SANTOS, 2010), os sujeitos *nasdas* escolas são tomados como criadores desses currículos nos seus cotidianos o que inviabiliza as tentativas de controle, unificação e homogeneização.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular – Estudos *nosdoscom* os cotidianos – Epistemologias do Sul – Ciclo Contínuo de Políticas – Avaliações padronizadas

ABSTRACT

This Master's dissertation is part of researches supervised by Professor Maria Luiz Sússekind, within the Research Group of Educational Practices and Teacher Training (GPPF) and the line of research Educational Practices, Languages and Technologies of the Graduation Program on Education (PPGEdu) at the Federal University of Rio de Janeiro State (UNIRIO). The work consisted in analyzing the recent policy for curriculum unification, the National Common Curricular Core (BNCC) as a neoliberal policy for educational curriculum that aims at controlling and privatizing education, as well as at the accountability of teachers and education managers and workers. It has also analyzed the context of BNCC implementation, taking the enactment of the National Education Plan (PNE, in Portuguese) in 2014, aiming at articulating the forces in dispute in the debates for three drafts of the BNCC (2015, 2016, 2017) until the final version for Early Childhood Education and Elementary School. I argue that there has been a conservative neoliberal tsunami along the whole process of making the BNCC, marked by intense conflicts and debates (SÜSSEKIND, 2018). For the analysis, this work has adopted Stephen Ball's epistemological approach known as "policy cycle", adjusting the focus to the contexts of texts influence and production. The research aligns to everyday life studies, committing to the political-epistemological belief of everyday creation at schools in weaving their own curricula. Intending to follow South and learn from the South (SANTOS, 2010), the individuals at/from the schools are understood as curricula creators in their routines, which prevents attempts of control, unification and standardization.

KEYWORDS: National Common Curricular Core (BNCC) – Everyday life studies – Epistemology of the South – Policy Cycle – Standardized assessments

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação

FSM	Fórum Social Mundial
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	Plano Nacional de Educação
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público

SEB	Secretaria de Educação Básica
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EPISTEMOLOGIAS EM DISPUTA E OS ESTUDOS <i>NOSDOSCOM</i> OS COTIDIANOS: RESISTINDO AOS EPISTEMICÍDIOS NO COTIDIANO	20
1.1 - Aprender que o Sul existe, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul	28
1.2 – A padronização como lógica de qualidade e de melhoria na educação	40
CAPÍTULO 2 – CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS: DEBATES E FORÇAS EM DISPUTA	50
2.1 – Os cinco contextos do ciclo contínuo de políticas	52
2.2 – O contexto de influência	58
2.3 – Debates durante o processo de construção da BNCC: forças em disputa num processo ágil	66
CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: VARIAÇÕES DAS VERSÕES DA BNCC.....	81
3.1 – Histórico da discussão sobre uma Base Nacional Comum antes do Plano Nacional de Educação – PNE promulgado em 2014.....	82
3.2 – Controvérsias e disputas de sentido: análise dos textos do Pátria Educadora e das versões da BNCC	86
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

INTRODUÇÃO

Fui secretário escolar de uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro por sete anos (2012 a 2019), enquanto isso me formei bacharel em História pela UNIRIO (2016) e licenciado pela AVM (2017), tendo terminado o Ensino Médio numa escola de confissão católica no bairro onde eu moro, Irajá, zona norte do Rio de Janeiro, em 2009. No final da minha graduação, tive contato com as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia e me interessei muito nessa área. Conheci o “Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores” através de um amigo, Matheus, que tinha sido meu calouro na faculdade e fazia parte deste grupo de pesquisa. Acompanhei algumas discussões do grupo no segundo semestre de 2016, tendo me submetido à seleção do mestrado nesse mesmo período.

Obtive êxito e ingressei no mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2017, com o objetivo de pesquisar a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de História, pois futuramente seria um professor desta disciplina e a BNCC de alguma forma afetaria meu trabalho. Porém, durante o primeiro semestre da pós-graduação, por conta dos debates teóricos que me mobilizavam, achei mais pertinente pesquisar a BNCC não mais em relação a minha disciplina específica, mas em relação a concepção de educação que o documento carrega, analisar o seu processo de construção e os papéis de alguns atores envolvidos. Acabei desenvolvendo uma perspectiva voltada mais para um olhar de historiador do próprio tempo do que de professor de história, mas entendo que foi por justa causa e motivação.

Penso na relevância desta pesquisa pela atualidade do tema, por tornar-se memória e fonte de pesquisa para a discussão ocorrida nos últimos anos sobre a necessidade (ou não) de uma BNCC (ALVES, 2014), pelos debates recentes sobre a legislação educacional, pelo processo (apressado) de construção da BNCC, pela concepção de educação e de qualidade que consta na versão final da mesma. Para uma pesquisa de mestrado é notável acompanhar a concepção, debates e prescrição de uma política educacional em tão curto espaço de tempo e isso também me motivou a investigar esse fenômeno.

Discutindo esses pontos, busco valorizar, por meio de construções teóricas, os acontecimentos presentes nos diversos *espaçostempos nasdas*¹ escolas como a sala de aula, pátio, refeitório e secretaria e defender com todas as armas disponíveis que o trabalho dos educadores nas escolas é um exercício profissional intelectual e sendo entendido como tal, ele é ativo, criativo, inteligente, tecido em coautoria com estudantes e suas múltiplas subjetividades e diversidades (SÜSSEKIND, 2014a). Partindo dessa perspectiva, a prescrição de currículos advindos dos poderes executivos das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) atrapalha as conversas complicadas (PINAR, 2014; SÜSSEKIND, 2014b), que criam os currículos nos cotidianos nos chãos das escolas (SÜSSEKIND, 2014a). Compreendo que os currículos prescritos, principalmente quando unificados tendem a sufocar, aniquilar e até mesmo assassinar os conhecimentos produzidos nos cotidianos nas escolas, produzindo currículos homogeneizadores, cometendo epistemicídios (SANTOS, 2010).

Homologada a sua versão final, em dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental assemelha-se a um currículo mínimo, unificador, homogeneizador e abissal, conforme vem defendendo Sússekind (2014a; 2018). A BNCC, diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), não se restringe apenas a orientar, ou parametrizar. Ambos possuem caráter de referência, direção e orientação para as escolas e educadores. Não quero dizer que os PCNs, por exemplo, não devam ser problematizados mesmo após vinte anos² da sua formulação, mas estes não possuíam caráter normativo como a BNCC. A própria BNCC diz ter um

Caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Essa é a grande diferença da BNCC para outras políticas curriculares existentes. A obrigatoriedade em ministrar conteúdos predefinidos e verificar sua apreensão pelos estudantes por meio de testes padronizados, para cada ano escolar coloca em risco vários direitos conquistados como a autonomia docente e o direito à diferença.

¹ A justificativa pela escolha das palavras por justaposição se dá porque nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, pensamos que as dicotomias limitantes da Modernidade nos prejudicam a compreender os múltiplos cotidianos das redes das quais participamos. Por isso, temos escrito os termos que nos ensinaram a pensar dicotomizados por justaposição e em itálico (ALVES, 2014).

² Os PCNs foram formulados em 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Por isso, penso ser extremamente necessário problematizar algumas questões sobre essa política curricular unificadora e homogênea que já está sendo implementada nas escolas. Precisamos colocar como suspeição crítica o que é comum e o que é diversificado, o que é essencial (e universal) e o que é local (LOPES, 2015) como foi colocado nos primeiros esboços da BNCC até a homologação da sua versão final. Faz-se necessário questionar que, ao se discutir a necessidade de uma BNC (ALVES, 2014), uma gama de ideias que advém, que parecem estar consolidadas e não são colocadas em xeque como o

Vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, restrição da crítica teórica à base comum nacional ao registro ideológico – sob certo registro depreciativo da ideologia, como em PREAL (2009) –, suposição de que professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional predefinida (LOPES, 2015, p. 455-456).

Meus objetivos ao pesquisar a BNCC são compreender a concepção de educação para os seus debatedores, relacionar as intencionalidades dos seus agentes com a proposta da BNCC, debater o que é qualidade educacional, entender o processo de construção da BNCC, analisar os textos das versões da BNCC atrelando-as à discussão de noções de currículo, disputas em torno da definição sobre o que são conhecimentos e à crença de que a educação privada é melhor e mais competente do que a educação pública.

Como será discutido ao longo deste trabalho, parto da hipótese de que a concepção de educação da BNCC é uma educação padronizada homogeneizante. Pretendem que diferentes estudantes aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo. Buscam que pessoas diferentes ensinem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Desconsideram a vasta literatura do campo educacional que aborda sobre as diferenças entre os seres humanos e os sujeitos nas escolas. Ignoram e apagam o que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) diz sobre as possibilidades de haver diversas organizações escolares como ciclos, períodos semestrais e grupos não-seriados³. Proponho, porque acredito, uma educação que fomente práticas democráticas. Defendo a aposta política na potência das escolas e na interlocução dos seus atores. Alego que estes são produtores de conhecimentos e não meros reprodutores (SÛSSEKIND, 2014a).

³ Art. 23 da LDBEN: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Além da concepção de educação posta na BNCC, julgo importante destacar a sua noção de currículo. Qualquer tentativa de simplificação dessa noção se constitui um erro grave. Entender o currículo como uma lista de conteúdos é reduzir a complexidade da questão. Considero que a noção de currículo se assemelha com um processo de aprendizagens e de ausências produzidas ao longo da escolarização como Ferraço (2007) diz. A BNCC entende que é possível determinar que uma parcela dos currículos locais seja comum e a outra seja diversificada. Mas ao se determinar que uma parte dos currículos seja de tal modo, isso já pode delimitar a parte diversificada (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Argumento que há a criação de uma crise na educação a partir da forma como os resultados de avaliações padronizadas são divulgados. Os resultados determinam quais são as escolas boas e quais são as escolas ruins. Para isso, faz-se necessário um currículo nacional comum para orientar materiais didáticos e a formação (tanto inicial quanto continuada) de professores para que as escolas ruins alcancem os resultados das escolas consideradas boas por esses resultados. Isso revela o crescimento de propostas neoliberais na educação.

Entendo a BNCC como uma política curricular neoliberal, porque visa o controle sobre o trabalho docente e os conhecimentos dos estudantes de modo que privilegia os interesses empresariais num emergente mercado educacional. Para investigá-la, busco apoio no referencial metodológico do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (2014) e de outros autores, ajustando o foco nos contextos de influência e de produção de texto. A opção pelo ajuste do foco e apuração dos argumentos a partir do estudo do contexto de influência acontece pelo interesse que apurei ao investigar os atores envolvidos no processo de construção (e disputas) da BNCC. Já, a escolha pelo contexto de produção de texto acontece pelo interesse em investigar as mudanças nos textos das versões da BNCC provocadas pelos debates e das forças em disputa ao longo do processo de construção. Como historiador, o registro dessas mudanças nos textos legais vividas em tempo presente traz especial fruição.

No momento atual, estamos vivendo processos de etapas que visa criar formas de implementação da BNCC nas escolas, sobretudo através de seminários com coordenadores pedagógicos, encontros com professores de um determinado segmento da Educação Básica, promoção do dia D da BNCC (dia que todos os professores e equipe pedagógica discutem as propostas da BNCC) e invasão de livros didáticos adequados à Base. Mas, paralelamente a isso, não testemunhamos uma reforma ausente de críticas e conflitos. Uma mostra disso foi o cancelamento de duas das cinco audiências públicas para a discussão da BNCC do Ensino Médio por motivo de protestos entre junho e agosto de 2018.

Parceira das famosas avaliações padronizadas, a unificação curricular *machuca estudantes* e como disse, arrependida, Diane Ravitch⁴, a reformadora educacional que planejou e defendia a implantação do Common Core (Núcleo Comum) nos Estados Unidos. Vemos argumentos dos apoiadores a BNCC que se baseiam em exemplos supostamente bem-sucedidos de outros países, porém não mencionam as críticas feitas por educadores e movimentos contrários às unificações nesses mesmos países como Ravitch (ANPED; ABdC, 2015).

A pesquisa aconteceu em um contexto de pós-golpe (SOUZA, 2016) político, jurídico, midiático e legislativo com a retirada, em 2016, de uma presidenta do poder eleita democraticamente. No governo golpista de Temer, foi aprovada a Emenda Constitucional 95 que reduz o teto de gastos públicos com saúde e educação, o crescimento da organização de movimentos que defendem tendências conservadoras e desidelogizantes na educação (Escola sem Partido representa isso e o atual presidente Bolsonaro é um dos seus adeptos) (SÜSSEKIND, 2018), *desreforma* trabalhista que afetam muito os professores, gestores e trabalhadores da educação, além da proposta da *desreforma* da previdência em tramitação no Congresso Nacional. Diante desse cenário, onde uma Base Nacional Comum Curricular se encaixaria? Que apontamentos a BNCC faz na direção da escola? Que padrão de professor se busca alcançar com este documento? Qual padrão de estudante se busca alcançar com um currículo homogeneizante? Que projeto de sociedade está implícito e se busca alcançar com a uniformização dos conteúdos?

Não pretendo dar respostas rápidas e acabadas a esses questionamentos, mas desde já assumo a posição *políticopistemológica* de que a implantação de um currículo homogeneizante é excludente e hierarquizante, além de ser uma impossibilidade (SÜSSEKIND, 2014a), um equívoco epistemológico (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018). É assim por entender que todos precisam dos mesmos caminhos para “construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15), prejudicando o direito à diferença e tornando inexistentes muitos conhecimentos (SANTOS, 2010) por conceber alguns como superiores a outros. Hierarquizar conhecimentos é validar alguns como necessários, obrigatórios e importantes enquanto outros, que são produzidos cotidianamente no chão da escola, podem e devem ser invisibilizados (SANTOS, 2010; SÜSSEKIND, 2014a). Demarcando essa dualidade entre o

⁴ Disponível em <<https://www.nytimes.com/2016/07/24/opinion/sunday/the-common-core-costs-billions-and-hurts-students.html>> acesso em 13/03/2018.

que são conhecimentos necessários versus conhecimentos desnecessários, a implantação de uma BNCC reforça o desenho de linhas abissais (SANTOS, 2010), dividindo conhecimentos em lados opostos, determinando o que é importante e, portanto, deve ser aprendido no lado de cá da linha e o que é vulgar e desimportante no lado de lá da linha, que é produzido como lado subalterno, invisível ou inexistente da divisão. O lado visível e valorizado produz-se como hegemônico e comete epistemicídios sobre o lado inexistente, colonizando conhecimentos, e assim, desperdiça “muita experiência social e reduz a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (Idem, p. 17). Assim, as BNCCs são eurocêntricas, heteropatriarcais, racistas, adultocêntricas, etc. Acredito que precisamos desconfiar de políticas unificadoras que se auto definem como solução para crises – que alguns afirmam existir – para dar espaço a infinitas possibilidades criadas nos cotidianos em escolas.

Para dar conta dessas discussões de forma modesta e adequada apresento a dissertação dividida em três capítulos, além desta introdução e da conclusão.

No primeiro capítulo “Epistemologias em disputa e os estudos *nosdoscom* os cotidianos: resistindo aos epistemicídios no cotidiano”, eu abordo a minha fundamentação teórica e epistemológica para defender a diferença e a diversidade, ameaçadas pela BNCC, pois nega a escola para todos (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019). Faço uso das Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos para criticar a abissalidade promovida por práticas antidemocráticas e homogeneizantes como a BNCC. Relaciono as Epistemologias do Sul com os estudos *nosdoscom* os cotidianos como uma forma de defender a criação coletiva dos diversos sujeitos presentes nas escolas. Discuto ainda o entendimento da padronização como uma lógica de qualidade para o mercado educacional neoliberal alinhando currículos padronizados a avaliações padronizadas. Defendo o sentido de qualidade social (FREITAS, 2005) que pode ser buscado através da democracia e da participação daqueles que “vivem” a escola.

No segundo capítulo, “Ciclo contínuo de políticas: debates e forças em disputa”, eu abordo o ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball. O ciclo contínuo de políticas é uma abordagem metodológica composta por cinco contextos: influência, produção de texto, práticas, efeitos e estratégias políticas. Estes contextos analisam uma dada política educacional – neste caso, a BNCC.

Além de explicar de forma breve esses cinco contextos, eu aprofundo o contexto de influência analisando alguns atores que buscam espaço no campo dos debates, suas concepções sobre educação, argumentos contrários e favoráveis a BNCC. A pesquisa sobre as forças em disputa se dá pela investigação sobre o processo de construção e os debates que aconteceram durante a elaboração das versões da BNCC. É preciso ressaltar que a análise da influência não acontece de forma isolada da análise dos textos. Busquei apenas evidenciar um pouco mais as forças em disputa nesse capítulo. Um movimento em que eu chamo atenção é o Movimento Todos pela Educação (TPE). É um movimento empresarial que tem se tornado protagonista no cenário educacional no Brasil, inclusive com algumas de suas propostas tornando-se políticas públicas. Também faço uma análise da qualidade de participação nas contribuições, nos seminários e nas audiências públicas que sucederam a primeira, a segunda e a terceira versão da BNCC, respectivamente.

No capítulo 3, “Processo de construção da Base Nacional Comum Curricular: variações das versões da BNCC”, eu trato sobre a produção dos textos das versões da BNCC. Nesse capítulo, continuando a análise pelo ciclo contínuo de políticas um pouco mais focada na análise dos textos sem esquecer a influência dos debates, sinalizo que termos como “valorização da diferença”, “protagonismo estudantil”, “equidade” e “direito à aprendizagem” não possuem significados por eles mesmos, não são ausentes de conflitos e que por isso merecem ser discutidos. A discussão se faz necessária, pois se entendermos de uma forma, poderemos seguir algumas diretrizes. Se entendermos de outra, seguiremos por outras diretrizes. Também recupero o histórico da ideia de uma Base Comum que remete à década de 1980, porém a proposta era bem diferente da apresentada e vista nos últimos anos (ALVES, 2014).

Pesquisar a BNCC durante o seu processo de construção foi um desafio, pois as ações aconteciam rapidamente. Era preciso atualizar as notícias de forma constante. Estou ciente que muitas outras informações não foram abordadas neste trabalho devido ao tempo da pesquisa e também às minhas escolhas voluntárias e involuntárias. Acredito na importância desta pesquisa pela pouca produção acadêmica sobre o tema devido ao curto tempo de formulação e implantação da BNCC nas escolas, apesar de haver uma quantidade consistentes sobre currículos mínimos. Assim espero que esta dissertação contribua grandemente para o campo do currículo e, mais que tudo, para a defesa da educação pública, democrática, universal, laica, gratuita, socialmente referenciada e para todos. Boa leitura!

CAPÍTULO 1 – EPISTEMOLOGIAS EM DISPUTA E OS ESTUDOS *NOSDOSCOM* OS COTIDIANOS: RESISTINDO AOS EPISTEMICÍDIOS NO COTIDIANO

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (2003, p. 56)

Boaventura de Sousa Santos

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma abordagem epistemológica ao debate sobre a BNCC apontando o que é conhecimento e a forma como este está sendo entendido na BNCC. É discutido também como os estudos *nosdoscom* os cotidianos entendem conhecimento, longe de ser um objetificado ou tomado como estático, todavia, relaciona-se às muitas interações e trocas entre as pessoas de uma forma dinâmica e instável em diversas situações em cada *espaçotempo* diferente. Relaciono as Epistemologias do Sul com os estudos *nosdoscom* os cotidianos como uma forma de defender a criação coletiva dos diversos sujeitos presentes nas escolas. Está presente ainda a discussão sobre o entendimento da padronização como uma lógica de qualidade para o mercado educacional neoliberal alinhando currículos padronizados a avaliações padronizadas. Assim como dito na introdução, defendo o sentido de qualidade social (FREITAS, 2005) que pode ser buscado através da democracia e participação daqueles que “vivem” a escola.

As práticas e as experiências sociais são diversas e cada uma delas possuem seus objetivos e critérios de validade. A epistemologia é justamente a formação de critérios que validam ou não conhecimentos de acordo com o contexto. Ou seja, ela representa “a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (SANTOS, 2010, p. 15). Santos (2010) diz que as relações sociais são sempre culturais (intracultural e intercultural) e políticas, pois mostram distribuições desiguais de poder. Sendo

assim, os conhecimentos válidos são sempre dependentes do contexto onde estão sendo produzidos. O autor diz que no Ocidente há uma epistemologia dominante que agrega duas diferenças: a cultura do mundo moderno cristão e a política do colonialismo e do capitalismo. Essa dominação se deu graças a força das intervenções política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo sobre os povos não-ocidentais (SANTOS, et al., 2005 apud SANTOS, 2010).

Essas intervenções causaram o demérito de todas as práticas que divergissem do colonialismo ou do capitalismo. Assim, surge o epistemicídio que é o assassinato de conhecimentos locais por um conhecimento alienígena, colonizador. A homogeneidade dominante invisibiliza muitas experiências sociais e reduz a diversidade epistemológica do mundo (SANTOS, 2010). Nesse sentido, os conhecimentos locais só podem servir como matéria-prima para a ciência, sendo descaracterizados como conhecimentos.

As distinções provocam a formação de linhas que separam o mundo em dois lados – um lado de cá e um lado de lá. O lado de lá da linha é invisibilizado e tornado como inexistente, como uma forma não importante de conhecimento nem de existir. Santos (2010, p. 32) diz que “A característica fundamental do pensamento abissal coloca a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha.”. O epistemicídio é produzido pelo pensamento abissal, que é formado por um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas fundamentam aquelas (SANTOS, 2010). Produz como invisíveis ou mesmo inexistentes o que não habita do lado de cá, ou seja, o lado subalternizado. Hierarquias abissais qualificam outros conhecimentos em importâncias e validades a priori. O pensamento abissal garante a negação de uma parte da humanidade, pois ela “é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39).

Sendo assim, transponho essa ideia para advogar que uma BNCC é uma política abissal. Isso porque, no início, já percebemos que a BNCC pressupõe que alguns conhecimentos são superiores do que outros, sendo hierarquizante como epistemologia. Os conhecimentos tecidos em rede nos cotidianos escolares são marginalizados, invisibilizados e *abissalizados*. Por terem a presunção de serem conhecimentos superiores, todos os estudantes deveriam ter acesso a eles na escola. A verificação da “absorção” desses conhecimentos ocorre nas avaliações padronizadas.

Santos (2013) já dizia que a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas corresponde a objeto de direitos humanos. Segundo o autor, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948) e os direitos humanos como um todo foram historicamente produzidos para serem válidos apenas no lado hegemônico da linha abissal. A prática e a linguagem hegemônica dos direitos humanos tendem a aplicar de modo genérico a mesma receita para todos os lugares e grupos, independente do contexto social, político e cultura, deixando que as alternativas sejam reduzidas a especificidades locais sem constar na Declaração Universal. As lutas das mulheres, negros, povos indígenas, população LGBTQ+ e minorias religiosas (SANTOS, 2013) precisam ser reconhecidas e as suas reivindicações entendidas como sujeitos e não objetos desses direitos humanos.

A BNCC, nessa direção, viola os direitos humanos em relação à educação e à diferença. Viola o direito humano de estudantes, de professores e de comunidades escolares. Conduz à invisibilidade os conhecimentos produzidos de forma coletiva nos cotidianos escolares. Esse conjunto de conteúdos supostamente superiores presentes na BNCC seria capaz de formar pessoas para serem melhores cidadãs na sociedade e/ou para a qualificação para o mercado de trabalho dependendo da concepção educacional e do projeto de sociedade em questão. Há um entendimento de que os todos estudantes precisam alcançar os mesmos objetivos predefinidos, ou seja, alcançar um destino comum. Para alcançar esse suposto destino comum, entende-se conhecimento como objeto, uma coisa, um dado a ser distribuído (LOPES, 2015) como tendo poder para levar todos ao mesmo lugar.

Entendo que a crença de que é possível que todos cheguem ao mesmo lugar não é plausível. Não é plausível (nem desejável) pensar que todos tenham aprendido o mesmo ao terminar o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. As aulas e o processo de formação na Educação Básica são únicos para cada um. Cada sujeito possui suas próprias experiências (SANTOS, 2010). Nessa linha, também Deleuze⁵ disse que uma aula boa é aquela em cada um retira algo para si. A aula ruim é a que ninguém toma nada para si. É impossível que todos tomem a mesma coisa numa aula, muito menos ao longo de um ano letivo ou de um processo de formação escolar.

Mesmo com a intenção dos defensores e formuladores da BNCC de fazer com que os professores, gestores e trabalhadores da educação e estudantes entendam de forma única – tendo em vista que há a proposição de que a “BNCC fosse objetiva e clara” (ALVES, 2014, p.

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1CpsFZUBkO8>> acesso em 28/06/2019.

178) –, os *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2003, 2012), cada um com suas experiências e subjetividades, farão leituras únicas e terão práticas singulares. Portanto, não cumprirão a BNCC como se fosse uma prescrição ou receita didática-pedagógica. Currículos e conhecimentos são, sempre plurais, produzidos nas relações intersubjetivas dos sujeitos nos cotidianos das escolas junto com tantas outras conexões produzidas socialmente e, portanto, qualquer tentativa de padronização curricular será submetida a uma tradução (LOPES, 2015). Como Ferrazo e Carvalho (2012), vejo o currículo como potencial criador de redes de conversação que promove a força da ação coletiva para a produção e troca mútua de conhecimentos entre os sujeitos das comunidades escolares.

Falar de currículo, cotidiano e conversações remete a falar de processos de subjetivação que são engendrados no cenário social e educacional, como meios de sujeição (...)

O currículo se expressa como *práticaspolíticas* de expressividade (conversações e narratividade), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões. (FERRAZO; CARVALHO, 2012, p. 5).

Por isso, concordo que a BNCC se configura como uma impossibilidade (SÜSSEKIND, 2014a). É uma impossibilidade por tentar controlar o que não pode ser controlado e por buscar leituras únicas de documentos curriculares que nunca serão lidos como tal (LOPES, 2015). Porque “os homens comuns inventam ideias, interpretações, significados e currículos diferentes todo tempo, em movimentos de bricolagem, negociação e acordo, mas não de unificação/homogeneização” (SÜSSEKIND, 2014a, p. 1521).

Propostas de padronização são tentativas de tornar igual o que será sempre diferente. Sendo assim, assumo que professores, estudantes, comunidades escolares criam conhecimentos e sentidos únicos. Por isso, nunca são unificáveis, mesmo quando se pretendem reproduzir materiais padronizados, implementar políticas homogeneizantes e obedecer a prescrições curriculares.

Assumo também a qualidade de inesperado do currículo (MACEDO, 2015). Busco valorizar os conhecimentos, invenções e criações do homem ordinário (professores, gestores e trabalhadores da educação e estudantes), entendendo os sujeitos *nasdas* escolas não como consumidores passivos das ideias e das ações, mas sim como personagens ativos em seus múltiplos contextos dos cotidianos (CERTEAU, 1994 apud SÜSSEKIND, 2014a). A concepção de currículo como espaço de conversa e de rede de conhecimento valoriza as vozes

desautorizadas, fragilizando formas homogeneizantes de pensamentos e ações (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

Ao invés de soluções globais como avaliações padronizadas e padronização curricular para “detectar onde estão os erros” e “corrigir os defeitos” respectivamente, deveriam ser fortalecidos os conselhos de pais, grêmios estudantis, associações locais, parcerias escola-universidade, valorizando a autonomia escolar e a gestão democrática-participativa, pois inclusive se constitui como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, além de também estar prevista na LDBEN. BERNADO, BORDE e CERQUEIRA (2018, p. 40), além de defenderem a eleição direta para diretores de escola, afirmam que a meta 19⁶ do PNE traz uma série de estratégias para efetivação da gestão democrática nas escolas como

A participação cidadã em grêmios estudantis, fóruns permanentes de educação, em conselhos, como o conselho municipal de educação, conselhos escolares, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (CACCS), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que visam a decisão coletiva e o acompanhamento das verbas públicas. São ações que visam a democratização das escolas, não deixando exclusivamente nas mãos de secretários de educação e de gestores escolares.

Ao invés de listar conteúdos para toda a Educação Básica, debater os contextos dos cotidianos escolares é uma aposta mais produtiva, mais plural e heterogênea para as políticas curriculares (LOPES, 2015).

Seguindo por esse caminho de defesa incontestada da democracia e da autonomia escolar, utilizo o referencial teórico das pesquisas dos estudos *nosdoscom* os cotidianos para valorizar os conhecimentos tecidos em rede pelos *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2003) *nasdas* escolas entendendo-os como

Sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas. (FERRAÇO, 2007, p. 74)

Nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, currículo se refere a uma noção mais ampla, como um processo de *ensinoapredizagem* que compreende “a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (FERRAÇO, 2007, p. 75). Não colocamos distância entre pesquisador e

⁶ Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

objeto, aliás não trabalhamos com a ideia de objeto de pesquisa, mas sim com a ideia de processos.

Na pesquisa *nosdoscom*, as verdades absolutas dão lugar à imprecisão e à incerteza frequente. As certezas nos limitam e nos aprisionam em molduras prévias. Apenas o sentido da visão do pesquisador não é suficiente no processo, pois é preciso beber em todas as fontes, mergulhando em todos os sentidos (ALVES, 2003). Junto com Alves (2003, p. 3), proponho discutir a importância

Para essas pesquisas, da incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas: a voz que conta uma história; os escritos comuns dos praticantes (CERTEAU, 1994) dos cotidianos; as fotografias tiradas em espaçotempos sem significado especial; os arquivos de secretarias das escolas comuns nos quais estão reunidos papéis nada burocráticos como se tem o hábito de entendê-los.

Não é possível compreender o cotidiano escolar se desconsiderarmos sua multiplicidade e complexidade, deixando de lado pontos importantes como a distância que cada sujeito demora para chegar na escola, quantas horas de sono cada um teve na noite anterior, quantos conseguiram tomar café da manhã ou não para não chegar atrasado(a) na aula, quantas escolas o(a) professor(a) trabalha na semana, dentre outras questões que permeiam o cotidiano. Tanto nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos quanto nos currículos, não podemos esquecer nem silenciar os conhecimentos e as vivências dos estudantes e dos professores que quando chegam às escolas não deixam do lado de fora suas subjetividades.

Pesquisas e currículos podem ser epistemicidas ou fomentarem justiça cognitiva. São epistemicidas à medida que não reconhecem como válidos os conhecimentos produzidos no chão da escola. Sendo assim, faz-se necessário que grupos de especialistas prescrevam o que deve ou não estar de fora da sala de aula. São epistemicidas quando dizem e veem um livro didático como a fonte de todo o conhecimento ou como a mais importante, tornando-o guia do processo de formação escolar. O epistemicídio acontece quando é dito que há uma maneira certa de ensinar e aprender numa determinada idade e ano escolar. Esse tipo de currículo se assemelha a BNCC que é embasada por pesquisas que mostram supostos casos de sucesso em outros países, por exemplo.

Pesquisas e currículos podem fomentar a justiça cognitiva quando não procuram invisibilizar os diversos conhecimentos, inclusive os conhecimentos produzidos nas escolas. Aproximamo-nos da justiça cognitiva quando reconhecemos os diversos conhecimentos como mais válidos do que outros dependendo de cada contexto e não com uma validade apriorística.

Mas, como dizia Santos (2010), o mais democrático é quando se pode utilizar o maior número possível de conhecimentos.

Seria muito precipitado apresentar um conceito fechado de currículo para os estudos *nosdoscom* os cotidianos, pois os autores constroem diferentes molduras teóricas para seus estudos pautados na ideia de que os cotidianos existem como criação cultural (SÜSSEKIND, 2012). Portanto, o que eu apresento nesta dissertação – principalmente neste capítulo, ainda que não seja de forma muito aprofundada – são noções de currículo que podem ajudar a entender o que são e fomentar práticas de justiça cognitiva.

Para Oliveira (2012, p. 3), currículo representa todos os acontecimentos nas escolas, “envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global”. O currículo é localidade, cidade, roteiro, mas é desterritorialização, deslocamento e perambulação (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p. 47). Faz parte do caos do ônibus, da rua, do sinal de trânsito, das informações dos noticiários. Esses outros espaços estão na sala de aula junto com os “conteúdos” e se enredam o tempo todo, eles se movem juntos mesmo quando um aparenta ser mais predominante que o outro (Idem).

Entendemos o currículo como conversas complicadas (PINAR, 2014; SÜSSEKIND, 2014b) nas quais os sujeitos falam dos outros e de si mesmos. O currículo abarca assim as experiências vividas de cada um e até os chamados “conteúdos” são entendidos como conversas (SÜSSEKIND, 2018). As conversas são complicadas, porque não são transparentes nem explícitas. As conversas não englobam somente os sujeitos diretamente participantes, mas envolvem também toda a sociedade (PINAR, 2014).

Nessa perspectiva, Pinar (2009) defende um currículo que valorize as experiências individuais, indo para uma perspectiva autobiográfica. A autobiografia não traz para si uma identidade coletiva e afasta os binarismos advindos da colonização, na busca por promoção da reconstrução de identidades múltiplas e interligadas assumindo a singularidade das autorepresentações. A autobiografia tem o potencial de cruzar as fronteiras entre escritor e leitor por meio de narrativas ricas em experiências de vida e não em termos abstratos e totalizantes de uma cultura. O autor argumenta com Appiah (2006 apud PINAR, 2009) que a conversação deve ser central no desafio do cosmopolitismo na busca por aprender sobre as pessoas junto com elas mesmas através dos seus acertos, erros, modos de ver e de viver não a

fim de chegar a um consenso, mas num processo que leva a nos acostumarmos com os outros. O cosmopolitismo nos ajuda a compreender o outro e a nós mesmos.

Por isso, é importante não “encaixotar” o que acontece nas escolas em sistemas ou categorias prévias. Também é preciso se distanciar de críticas e de dicotomias comumente referidas às escolas por pesquisas que buscam dizer

“Quais as vantagens e desvantagens...”; “Quais os limites e possibilidades...”; “Que mecanismos facilitam ou dificultam...”; e outros. Há ainda, dentro dessa lógica, sintomas de busca por um procedimento-padrão, normativo, ideal, como nos títulos: “Como intervir...”; “Como avaliar...”; “Que procedimentos são necessários...”. De modo geral, essas propostas, entre tantas outras, distanciam-se das redes tecidas no cotidiano das escolas e confinam-se em modelos teóricos que têm como pressupostos a busca pelas causas primeiras dos fatos e pela essência das coisas e dos sujeitos, reforçando, quase sempre, naturalizações com relação à escola e, por efeito, à educação. Não são raras as discussões que partem de idéias como: “Os professores estão desmotivados para ensinar”, “Os alunos só querem saber de notas, não se interessam pelo conhecimento”, entre outras. (FERRAÇO, 2007, p. 79)

Não quero prescrever receitas de como melhorar a escola. Irei à busca de defender a importância de se olhar para o que acontece na escola (SÜSSEKIND, 2017) e reconhecer que seus sujeitos são sujeitos de direitos nas políticas e protagonistas nas pesquisas educacionais. É uma escolha *políticapeistemológica* de estar ao lado dos professores, gestores e trabalhadores da educação e dos estudantes a fim de valorizar as práticas desses sujeitos, ou melhor, as nossas práticas.

Nós, pesquisadores dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, buscamos enxergar as diferenças nos currículos. Presenciamos a todo momento políticas educacionais – sejam de âmbito federal, estadual ou municipal – que buscam a homogeneização das escolas, estudantes e professores. Currículos comuns e avaliações padronizadas são os carros chefe dessas políticas.

Essas políticas promovem práticas abissais e invisibilização das diferenças. Políticas homogeneizantes entendem que há possibilidade de se chegar numa convergência, num consenso, num *lugar comum*. Ignoram as diferenças de contexto de cada escola. Diferenças como: recursos financeiros das escolas e dos estudantes, salário dos professores e dos trabalhadores da educação, estrutura das escolas, formação docente, entre outras. Mas é importante sinalizar que mesmo que essas condições, as quais julgamos importantes para um ocorrer um bom processo formativo escolar, fossem uniformizadas em todas as escolas do Brasil, não seria possível alcançar tal *lugar comum* pretendido. Isso porque a diferença é intrínseca ao ser humano. Sendo assim, não é possível avaliar o processo formativo escolar

com práticas homogeneizantes. Quem formula tais práticas imaginam um ideal de estudante, de professor e de escola. Esse ideal, *lugar comum*, nunca será alcançado, pois os seres humanos são diferentes uns dos outros, como já observado.

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos nos unem sob uma espécie de denúncia contra as ameaças à democracia e autonomia das escolas via homogeneização do currículo. As discussões sobre a BNCC são provas dessa busca pela homogeneização. Quando se pretende chegar a um *lugar comum*, os estudantes e professores são tomados como ruins (SÜSSEKIND; PRESTES, 2017) por não produzir os resultados esperados. Com isso, narrativas são (re)produzidas de que, na educação brasileira, apenas uma baixa porcentagem dos estudantes tem resultados satisfatórios⁷. Faz-se necessário dizer que conhecimentos não cabem nos currículos comuns ou nas avaliações padronizadas. Tentativas de homogeneização representam grande risco à democracia e às conquistas advindas de lutas por uma educação de qualidade⁸ e democrática dos últimos anos. A BNCC representa esse risco.

Para criticar essa tentativa de homogeneização escolar, usarei as Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2010) para debater questões políticas, sociais e epistemológicas sobre conhecimentos e seus diversos usos dentro do contexto da BNCC e dos estudos *nosdoscom* os cotidianos.

1.1 - Aprender que o Sul existe, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul

O Sul, como Santos (2010) explica, representa sul geográfico global. É formado majoritariamente por países que foram colonizados em algum momento da história por países do Norte – do continente europeu. Embora o colonialismo político tenha chegado ao fim, para o autor ele ainda atinge os países do Sul. Os reconhecimentos da independência e da autodeterminação dos povos não impedem que a dominação epistemológica esteja presente ainda hoje. Persiste uma relação bastante desigual que leva diversos conhecimentos para a subalternidade. Importante sinalizar que isso não acontece somente em relações entre Estados,

⁷ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghml>> acesso em 11/11/2018.

⁸ Discutirei o sentido de qualidade na seção 1.2.

mas também ocorre dentro de um Estado entre os seus grupos sociais (SANTOS, 2010). As relações de subalternidade também são assim nacionais. O colonialismo perpetua o pensamento abissal e a produção de epistemicídio.

O epistemicídio colonial impunha a sua lógica de dominação das metrópoles sobre as colônias. Aquelas forçavam um processo de apagamento de identidades das últimas em diferentes aspectos: língua, costumes, religião, nomes, entre outros. Os nativos deveriam praticar a cultura dos dominadores. No capitalismo, isso não é diferente, embora adquira uma nova roupagem. O epistemicídio atual acontece quando não há uma validação de conhecimentos diversos daquele dominante – branco, europeu e masculino, ou seja, o padrão metropolitano. Nesse sentido, o Sul global⁹ suplanta sua referencialidade geográfica se apresentando como Sul epistemológico, um caminho de negação da epistemologia única e unificadora.

A BNCC se configura como um padrão dominante, pois quem não a seguir cometerá um desvio à norma. Os desviantes precisarão ser “colonizados”. Será que a BNCC representa o mais novo epistemicídio na educação brasileira? Mais à frente, falarei mais sobre isso.

Santos (2010) diz que as demonstrações mais explícitas do pensamento abissal são o direito e a ciência.

Nesse formato abissal, a ciência determina o que é o verdadeiro e o falso universalmente. É uma *monocultura do saber e do rigor do saber* (SANTOS, 2004). Representa a posição da ciência moderna e do direito como únicos *donos da verdade*. Os conhecimentos produzidos e tecidos nos diversos cotidianos são inferiorizados perante ao pensamento abissal ocidental dessa forma. Através do paradigma científico moderno, o direito determina a legalidade dos conhecimentos, tornando-os legais ou ilegais. No caso da BNCC, o direito não reconhece os conhecimentos deixados de fora como tais, por isso nem podemos considerar como ilegais. Para serem considerados ilegais devem ser entendidos como conhecimentos.

A concepção de que a ciência é a melhor forma de conhecimento é um modo de ver monolítico e abissal. Aliás, essa concepção não possui nem a própria fundamentação científica. Como Santos (1988, p. 67) explica que

⁹ No caso específico do Brasil, as regiões mais ao sul (Região Sul e Sudeste) são hegemônicas em relação às outras regiões do país, notadamente Norte e Nordeste. É uma possibilidade para discussões futuras, trabalharmos com a ideia do Sul hegemônico e do Norte subalterno para a abordagem sobre o Brasil.

Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.

A crença na ciência moderna como julgadora do bem e do mal, do certo e do errado remete ao século XIX. Nesse tempo, o positivismo pregava na Europa que o avanço da ciência traria um progresso para a humanidade. Esse pensamento estava baseado na *monocultura do tempo linear*, que consiste na crença na evolução, progresso, crescimento e modernização (SANTOS, 2004). Sendo assim, modos de existência que não seguem essa suposta linearidade são considerados atrasados perante o pensamento abissal ocidental. Contudo, no século XX, as duas grandes Guerras Mundiais e os níveis altos de degradação ambiental abalaram a crença da neutralidade e do progresso que a ciência poderia trazer, justamente por esses eventos trágicos terem ocorrido com a ajuda do avanço da mesma. Entretanto, ainda permanece forte o pensamento da *ciência neutra e positiva* na sociedade, na academia e na política. É comum vermos, nesses espaços, vários discursos se iniciando com expressões do tipo: “estudos científicos mostram”, “pesquisas científicas revelam”, “os cientistas atestam tal fato”, entre outras. A adjetivação científica dentro do argumento parece invalidar um possível argumento contrário e estabelecer o veredito científico no debate em questão. A crença na superioridade científica promove a marginalização de conhecimentos no campo do direito.

Essa marginalização é causada pela ciência e pelo direito, que determinam quais são as ações válidas e quais são as inválidas. Quando alguém comete ações inválidas, essa pessoa se torna alguém que está à margem da lei, ou seja, marginal. Nesse sentido, o desvio não se torna um ato marginal por si só, mas é fruto da rejeição e do juízo de valor de algumas pessoas em relação a algumas ações de outras. As normas sociais são definidas a partir do ponto de vista hegemônico. Muitas vezes, os “marginais” não veem como legítimas as acusações porque elas advêm de pessoas de fora do mundo marginais. Um exemplo são os estudantes “favelados” que não reconhecem as acusações feitas contra eles por serem provenientes de pessoas alheias (professores, direção e funcionários) ao mundo deles (TORQUATO, 2012).

Em relação à BNCC, tudo o que não estiver de acordo com a nova norma pode ser julgado como atrasado, errado, perda tempo ou inexistente por não seguir um suposto

paradigma científico. Materiais didáticos não compatíveis com a Base, professores não “treinados”, aulas que fogem da prescrição prévia, metodologias que não são consideradas adequadas para ministração dos conteúdos. Não se pode tratar de assuntos não contemplados na BNCC sob o risco de estar “fugindo da matéria”. É a divisão entre regra (conhecimentos da BNCC) e exceção (conhecimentos produzidos nos cotidianos não contemplados pela BNCC). Tudo isso pode ser considerado não científico e não reconhecido pelo direito, portanto, pode ser invisibilizado. Por isso, a BNCC é abissal e epistemicida.

Também podemos ver a BNCC como política curricular abissal de mercado. O mercado tem se unido cada vez mais à ciência na área educacional. Ball (2002) diz que o mercado é um dos elementos chave das reformas educacionais que têm acontecido no mundo todo. Defensores do mercado afirmam que ele é “neutro, como mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente (...) ou apresentam o mercado como possuidor de valores morais positivos em si mesmo como esforço, austeridade, autoconfiança, independência e sem medo do risco” (BALL, 2001, p. 107). O mercado buscando se legitimar como neutro ou positivo como o autor afirma, suas soluções também são defendidas como tal. A busca pela legitimação da neutralidade representa a *monocultura dos critérios de produtividade capitalista* (SANTOS, 2004). O crescimento econômico e os seus meios tornam-se inquestionáveis. Tudo o que não gera produção capitalista é descartável.

A educação (até mesmo a pública e cada vez mais) é vista potencialmente como uma mercadoria e a sua conversão advém da constatação da primazia do capitalismo enquanto organizador da sociedade e da primazia dos princípios neoliberais para alavancar a privatização, desregulação, mercadorização e globalização (SANTOS, 2005). Nesse caminho, a educação precisa apresentar resultados concretos, palpáveis, mensuráveis, e as avaliações padronizadas são alegadas como necessárias para medir conhecimentos. Estes por sua vez são vistos como neutros. Tem se visto cada vez mais uma submissão de políticas de currículo às avaliações padronizadas. Lopes (2015, p. 459) fala que acreditar em um currículo nacional homogêneo

Tende a operar com uma noção de conhecimento como um objeto, algo a ser transmitido e não uma produção cultural sempre traduzida. O conhecimento torna-se um dado externo ao sujeito, destituído de vínculos com suas experiências, com o fluxo discursivo contextual (...).

Vemos, no momento, movimentos que defendem uma educação supostamente neutra (como o Escola Sem Partido). Movimentos como esses querem retirar o caráter educacional

da escola, afirmando que professores são meros transmissores de conteúdos¹⁰. Afirmam que é possível uma educação sem ideologias políticas.

Precisamos falar que não existem conhecimentos neutros. Aqueles que reivindicam neutralidade são os que mais se comportam a partir de seus apegos políticos (SANTOS, 2010). Precisamos (re)afirmar a politização da educação e dos conhecimentos. Pretendo retirar a aparente neutralidade objetiva das soluções mercadológicas para analisar as suas subjetividades (BALL, 2002) ao longo deste trabalho, com ajuda de Frangella (2016), que aponta que é preciso suspeitar dessa neutralidade.

Ao questionar a centralidade do conhecimento, não o faço no sentido de negação da importância dessa discussão no debate curricular, mas ponho sob suspeita uma autoridade epistemológica que, sob o manto do científico que qualifica o conhecimento, diferencia-o e normaliza-o, esvaziando a discussão a seu respeito, no que entendo como um movimento de despolitização. Politizar permite compreender o conhecimento como algo que ocorre na permanente luta política por meio da qual sentidos provisórios são instituídos, cedem espaço à diferença e permitem a relação com o conhecimento, não como um fim a ser alcançado, definitivo e universal, mas como expressão dessa disputa hegemônica processual, cujo horizonte é *sempre incompleto* (FRANGELLA, 2016, p. 85).

O presidente Jair Bolsonaro é um dos adeptos da neutralidade assim como o ex-Ministro da Educação¹¹, Ricardo Vélez. Ambos diziam (o presidente ainda continua dizendo) que suas nomeações não são políticas, mas sim técnicas¹². Os chamados técnicos produzirão políticas públicas para a educação e para as outras áreas, que atingirão os diferentes grupos sociais de maneiras diferentes justamente por eles ser diferentes. Uma política pública pode beneficiar uns e prejudicar outros, pode beneficiar mais uns do que outros, pode prejudicar mais uns do que outros. Enfim, pode ter efeitos diferenciados dentro da sociedade. Nesse sentido, a questão que se coloca é: como determinada política poderá afetar a vida dos diferentes grupos na sociedade? Essa decisão sempre será uma escolha política. Aliás, era difícil acreditar no ex-Ministro quando olhamos a formação de cargos de chefia e assessoramento do MEC com muitos militares e civis sem experiência em gestão nem formação para área educacional.

¹⁰ Argumento usado pelo Prof. Dr. Fernando Penna, em palestra realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no dia 12/01/2019. O palestrante é um dos fundadores do movimento “Educação Democrática”.

¹¹ O Ministro Ricardo Velez comandou o MEC até o dia 08/04/2010.

¹² Disponível em <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-participa-de-evento-militar-no-rio,70002619849>> e <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/velez-diz-que-demissoes-sao-tecnicas-mas-que-presidente-do-inep-puxou-o-tapete.shtml>> acesso em 04/04/2019.

Retomando a despolitização e a pretensa neutralidade do mercado, Ball (2001) diz que o mercado educacional dessocializa ao criar formas de identidade e aniquila a sociabilidade, fomentando a competição individualizada. Acontecem competições dentro e fora das instituições escolares. Sentimentos de vaidade, culpa e inveja são provocados nesse contexto competitivo (BALL, 2002). É exigido aos professores, de forma “individual e coletivamente, que reconheçam e tomem a responsabilidade pela relação entre a segurança do seu emprego e a sua contribuição para a competitividade dos produtos e serviços que produzem” (WILLMOTT, 1993, p. 522 apud BALL, 2002, p. 8). Os ambientes de reflexão e o diálogo são eliminados de forma progressiva. As condições das relações sociais nas escolas de professor-estudante, professor-responsável e estudante-estudante são abaladas pelas forças do mercado (BALL, 2001). As reformas promovidas pelo mercado são estruturas que trazem questões, mexem com a identidade docente e com o processo de *ensinoaprendizagem* (BALL, 2002).

Nesse modelo de educação mercadológica, com dois dos seus principais pilares sendo os currículos homogêneos e as avaliações padronizadas, o trabalho docente torna-se cada vez mais individualizado, no qual cada um carrega sua enorme responsabilidade frente as instâncias governamentais e a sociedade. O planejamento e as práticas na sala de aula vão se tornando fragmentados. O trabalho coletivo não é valorizado, pois este não pode ser mensurado em avaliações. A BNCC valoriza a fragmentação dos conhecimentos ao dividi-los em áreas e componentes curriculares em sequencias lineares (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016) tratando-os como produtos alienados da produção. Em relação ao estudante, também acontece um movimento de individualização. Apesar do resultado ser divulgado por escola, podendo ser entendido como um resultado coletivo, cada estudante deve buscar a obtenção de uma boa nota de forma individual. O desempenho em avaliações é entendido como esforço e talento individual, tirando o estudante do seu contexto. As escolas são vistas apenas como números.

A solidariedade no sentido de uma ajuda mútua horizontalizada, o entendimento do outro como sujeito e a superação da objetificação (OLIVEIRA, 2012) é cada vez menos valorizada nessa educação mercantilizada. A reciprocidade e a intersubjetividade são trocadas pela individualização e unilateralidade.

Ao mesmo tempo, percebe-se um paradoxo. Junto com a individualização, a geração de um novo tipo de comunidade é formada: a comunidade da cultura corporativa. Ela “envolve a

reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização” (BALL, 2001, p. 109). É através dessa criação da cultura corporativa que a competitividade e a responsabilização são valorizadas. É função do gestor promover a eficácia entre os seus subordinados. No capítulo seguinte, ampliarei esse debate abordando o novo sentido de profissionalismo que vem sendo adotado no modelo neoliberal. Comentando de forma breve, o novo profissionalismo – pós-profissionalismo – é um profissionalismo externo, promovido pela lógica empresarial, que enaltece a competição e a comparação (BALL, 2001).

Penso que precisamos tentar enxergar as possibilidades alternativas a esse modelo neoliberal. Santos (2004), ao pensar numa racionalidade cosmopolita, fala que precisamos expandir o presente e contrair o futuro, ao contrário do que o pensamento ocidental abissal faz: contrai o presente e expande o futuro. Fazer o movimento inverso ao pensamento abissal permite valorizar as diversas experiências sociais que já existem e são invisibilizadas. O que é entendido como inexistente, na verdade, é produzido de forma ativa como tal para não ser visto como uma alternativa ao projeto dominante (SANTOS, 2004).

É necessário um movimento de desinvisibilização, uma transformação de ausência em presença, o que Santos (2004) chama de *sociologia das ausências*. “O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2004, p. 786). Representa uma ação para visualizar o que tem sido apagado pelo pensamento abissal. Dessa forma, as possibilidades de experiências do presente são aumentadas. Ampliam-se as realidades dadas como ausentes devido ao silenciamento provocado pela abissalidade, marginalização e produção constante de inexistência. Por isso, a escolha pela pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, a qual entende que tudo o que acontece nas escolas é currículo, é produção de conhecimento. Entende também os currículos como conversas complicadas (PINAR, 2009, 2014; SÜSSEKIND, 2014b), processo autobiográfico, as quais carregam muitas subjetividades dentro e fora dos encontros que chamamos de aula.

Junto com a sociologia das ausências é importante pensar numa *sociologia das emergências* (SANTOS, 2004). Junto com a desinvisibilização das possibilidades do presente, – sociologia das ausências –, a sociologia das emergências provoca a contração do futuro, identificando suas tendências. Dilata a esperança e reduz a possibilidade da frustração. Pois busca-se conhecer mais as perspectivas de esperança e ao mesmo tempo as melhores condições para a concretização, num movimento que abre possibilidades e potencialize as capacidades. (SANTOS, 2004).

Trazer as noções de abissalidade e epistemicídio parece muito relevante para relacionar com a BNCC e desenvolver de que modo as noções de sociologia das ausências e sociologia das emergências são importantes para desinvisibilizar as possibilidades nos cotidianos escolares. Um documento que se propõe como norteador por meio da predefinição de habilidades, de objetos de conhecimento e de competências reforça o desenho de uma linha abissal (SANTOS, 2010) que hierarquiza conhecimentos, sujeitos, *saberesfazeres* (ALVES, 2001), diversidades e individualidades e joga alguns deles do lado de lá do abismo.

De um lado, conteúdos listados, pessoas e entidades colocadas como importantes para determinar o que deve estar dentro da sala de aula de todo o país. Sujeitos são tomados como aptos a escolher quais conteúdos que devem entrar e quais não devem entrar nesse documento. Por que é necessária essa hierarquização? Por que é necessário um documento prescritivo que joga luz sobre algo e esconde outro? Por que tais conteúdos são inseridos e outros não? Como é possível imaginar que todos irão aprender a mesma coisa ao mesmo tempo e em todos os lugares?

Do outro lado, sujeitos são tomados como invisíveis tendo suas práticas e saberes silenciados por um currículo nacional homogêneo. Essas invisibilidades se constituem como tentativas de assassinato de conhecimentos: *epistemicídios*. Por que os *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2003) dos cotidianos não são tidos como capazes de criarem seus próprios currículos? Por que os saberes e as práticas dos professores, gestores e trabalhadores da educação, dos estudantes e de quem vivencia o cotidiano escolar são menos importantes do que conteúdos listados por uma equipe “técnica”? Há uma banalização da hierarquização que se baseia na *monocultura da naturalização das diferenças* (SANTOS, 2004). Homens e mulheres, cis e trans, héteros e homossexuais, brancos e negros, adultos e crianças. Os primeiros são vistos como superiores aos segundos. No caso da BNCC, planejadores de currículo são vistos como superiores aos “executores” de currículo. A superioridade não é a causa, e sim a consequência.

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências contribuem para deslocar essas linhas abissais, para combater essas estruturas binárias que se apoiam em distâncias hierárquicas, e, assim, desacelerar o presente dando-lhe conteúdos mais densos (SANTOS, 2004). O que é dado como inexistente está acessível no aqui e agora e não num futuro distante. Com Santos (2010), proponho o pensamento pós-abissal para olhar com a perspectiva do outro lado da linha. O pensamento pós-abissal busca aprender que o Sul existe,

aprende a ir para o Sul e aprende a partir do Sul e com o Sul. O autor explica que o Sul representa

Metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS, 2010, p. 19).

Pensar de modo pós-abissal é seguir na direção desse Sul epistemológico. É admitir a copresença radical que compreende a simultaneidade e contemporaneidade, deixando de lado a ideia de uma existência de evolução de práticas, culturas e da própria humanidade através do tempo. Isso envolve reconhecer que há no mundo uma enorme diversidade epistemológica e que não há a possibilidade de uma epistemologia geral (Idem).

A pós-abissalidade só admite a ecologia de saberes. Nessa perspectiva, a ciência e o direito não são descartados, mas envolvem as suas traduções contra hegemônicas. Busca-se agregar a interação dos conhecimentos científicos e legalizados com os conhecimentos subalternizados. Pois todos os conhecimentos têm seus limites. A ciência e o direito demonstram sua superioridade em certos momentos em relação a outras formas de saber. Porém, em outras ocasiões, não são tão úteis assim. A ecologia de saberes sustenta a ideia de hierarquização de acordo com o contexto, dando-se preferência à forma que contemple a maior participação de sujeitos dentro do processo de construção do conhecimento. Ela é “constituída por sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos, e é, ao mesmo tempo, constitutiva deles” (SANTOS, 2010, p. 64).

A ecologia de saberes propõe a tradução intercultural, que busca possibilitar o intercâmbio de saberes e experiências entre várias culturas. Tem caráter intelectual e político. É um movimento complementar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências e compreende o compartilhamento do mundo com quem não compartilha o nosso saber (SANTOS, 2004). “A tradução assume a forma de uma hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2004, p. 803). A hermenêutica diatópica entende que todas as culturas são incompletas, e que por isso podem se engratecer pelo diálogo com outras culturas (SANTOS, 2004). Cabe aos movimentos sociais e às várias agências da sociedade colocarem na pauta o que será discutido da sua prática quando se faz uma conversa, se desenha uma política, se cria uma pesquisa ou um currículo, se queremos democracia, ecologia e justiça cognitiva. Assim, a tradução

favorece o entendimento sobre o que une e o que separa os diferentes movimentos e práticas, de maneira que são abertas possibilidades e limitações nas formas de articulação entre eles. Dessa forma, o trabalho da tradução ajuda a pensar em articulações contra hegemônicas com maior potencial em cada contexto histórico e local e é cria uma teia de saberes e práticas robustas para favorecer alternativas ao capitalismo global submetido à lógica mercantil (SANTOS, 2004) porque afirma a existência do *outro*. Podemos arriscar dizer que currículos são movimentos de tradução.

A tradução pode se dar entre conhecimentos hegemônicos e conhecimentos não-hegemônicos, porque ela existe na copresença radical. Ela implica num conjunto vasto de ações de valorização de conhecimentos diversos, tanto os científicos quanto os práticos, compartilhados entre estudantes, pesquisadores e ativistas de movimentos sociais, formando comunidades epistêmicas mais amplas e heterogêneas (SANTOS, 2005). Devido a grande diversidade entre os conhecimentos e as suas epistemologias, a tradução é um trabalho bastante complexo (SANTOS, 2004). A tradução busca conceber formas de inteligibilidade, coerência e articulação entre as inúmeras diversidades. Uma prática disso é o Fórum Social Mundial (FSM). O FSM aconteceu pela primeira vez em Porto Alegre, em 2001, e que reuniu ativistas, intelectuais, manifestantes e estudantes do mundo inteiro para pensar na possibilidade de um outro mundo diferente do modelo neoliberal (MIRANDA; MERLADET, 2014). A dinâmica do FSM era pautada pela autogestão e pela simultaneidade de atividades como

Palestras, mesas redondas, debates, oficinas, círculos de conversa, assembleias, dança, música, pintura, grafite, cinema, exposições fotográficas, documentários, artes plásticas, peças de teatro, acampamentos, saudação ao sol, banhos coletivos, marchas, campanhas, mídias livres, interações on-line de toda ordem, enfim, a presença de toda a multiplicidade de formas de expressão e de comunicação humana que têm lugar no mundo (MIRANDA; MERLADET, 2014, p. 262).

A tradução intercultural ratifica que a diversidade epistemológica do mundo nas inúmeras artes de *fazer com* (CERTEAU, 1994) necessita estar em constante diálogo, articulação, solidariedade e reconhecimento recíproco, não apenas se manifestando de forma isolada (MIRANDA; MERLADET, 2014). O FSM é um currículo praticado com ecologia de saberes, copresença e na prática de tradução na direção do Sul global.

Assim, a epígrafe que abre esse capítulo afirma que todos devem ter os mesmos direitos (direito à educação, à saúde, ao lazer, à segurança, entre outros), mas somente essa igualdade jurídica não basta. É preciso tentar enxergar as diferenças entre os sujeitos e garantir o direito à diferença. A diferença não pode ser a causa de inferioridade, de desigualdade, nem de

injustiça social. A diferença deve ser entendida como algo intrínseco do ser humano e pilar da democracia. A BNCC invisibiliza as diferenças no cotidiano e essa invisibilidade produz ainda mais desigualdades por tratar os diferentes como iguais.

Leis, políticas educacionais, livros didáticos, avaliações padronizadas e currículos unificados podem produzir as diferenças como inexistentes quando tomam palavras sopradas sob uma perspectiva de decifração prescritiva e uniformizadora, que busca silenciar e incapacitar a multiplicação de sentidos, as interpretações (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p. 44).

Ensinar o mesmo a todos (como se fosse possível) e cobrar que todos aprendam o mesmo é prática de injustiça que gera ainda mais desigualdade. Podemos produzir políticas que buscam práticas mais horizontais, ou seja, mais ao Sul, ou políticas que buscam dar sentidos únicos às palavras, que creditem mais poder a um documento escriturístico (SÜSSEKIND, 2014a) do que relações tecidas em rede nos cotidianos.

A BNCC propõe conhecimentos numa perspectiva supostamente neutra para alavancar a educação no Brasil, igualando os resultados obtidos em países ditos como de primeiro mundo nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essa perspectiva tem como paradigma de que a ciência possui neutralidade, de que seu uso não é político e é capaz de levar a sociedade ao progresso numa concepção positivista¹³, como discuti um pouco antes.

O processo de *ensinoaprendizagem* é sinuoso e as aulas são conversas complicadas (PINAR, 2014; SÜSSEKIND, 2014b) que envolvem subjetividades em rede numa interação viva e dinâmica. Quando escolhemos aprender algo, escolhemos ignorar outro. Existem vários cruzamentos onde vamos escolher um caminho e ignorar outros, nesse sentido, currículo é mais o caminho que o lugar de chegada (SÜSSEKIND, 2014a). Santos (2010, p. 56) diz que todo conhecimento possui a sua ignorância e que esta não necessariamente se constitui como ponto de partida, mas pode corresponder também como um ponto de chegada, pois “pode ser resultado de um esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca”. Nesse sentido, toda ignorância desconhece um certo saber e todo saber é superação de uma ignorância própria (SANTOS, 2004).

Já as “conversas complicadas não cabem em manuais e provas que usam palavras roubadas e aprisionam as escritas autorais e vivas” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p.

¹³ A concepção de educação para E. Durkheim, por exemplo, se dá com a transmissão dos conhecimentos de uma geração adulta para as novas gerações para estas serem socializadas. Tal transmissão devia acontecer de modo objetivo para haver o progresso social. (cf. Macedo, 2017b)

50) dos sujeitos dos cotidianos *nasdas* escolas. A proposta de uma BNCC, ao mesmo tempo, ignora os sujeitos e os colocam como ignorantes, favorecendo o paradigma conteudista científico perante os múltiplos conhecimentos dos cotidianos (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Congelar, fixar (MACEDO, 2015) conteúdos é não dar a oportunidade de escolher quais caminhos seguir. Determinar que certos conteúdos estejam na sala de aula não é dar oportunidades iguais a todos. É aprofundar as desigualdades por tratar os diferentes de forma igual. Unificar currículos para posteriormente serem verificados os supostos conhecimentos adquiridos em avaliações externas não é garantir o direito de aprendizagem. Unificar currículos é buscar a homogeneização de professores e estudantes, aniquilando o protagonismo dos sujeitos. Com a implantação de um currículo nacional homogêneo, torna-se uma tentativa de fazer com que todos os professores e estudantes do país inteiro sigam um roteiro vindo de fora da escola ao invés de permitirem que cada escola, cada sala de aula e cada indivíduo construa seu próprio currículo.

Tenho buscado entender que a qualidade na educação que identificamos como socialmente referenciada pode ser imaginada como sendo uma possibilidade que acontece quando as orientações das Epistemologias do Sul - aprender que o Sul existe, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul – são praticadas. (SANTOS, 2010). Fazer *currículos ao sul* (SÜSSEKIND; MASSENA; PIMENTA, 2017), ou seja, currículos não homogeneizantes, implica reconhecer que todos os conhecimentos têm a sua importância (inclusive o conhecimento científico), mas também têm seus limites.

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida (...). A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliada pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução (SANTOS, 2004, p. 814).

Curricular ao sul (SÜSSEKIND; MASSENA; PIMENTA, 2017) sugere o acolhimento “longe do desejo de hospitalidade do colonizador, acolhimento aqui se faz na abertura ao outro, ao nascimento, a novidade” (BHABA, 1998 apud RODRIGUES et al., 2018, p. 198). Propõe a tradução intercultural através do diálogo das diferentes formas de conhecimento e práticas. Favorece a copresença radical que coloca conhecimentos de lados diferentes das linhas abissais juntos, buscando um pensamento pós-abissal. Não há ausência de hierarquia na escola nem em outro espaço de convivência. O cotidiano é repleto de “teias distintas de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo

movimento” (MACEDO, 2015, p. 904). Porém, defendo com Santos (2010, p. 60) que as hierarquias acabam sempre por existir de acordo com o contexto, à luz dos objetivos pretendidos pelas diferentes formas de saber, dando-se “preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção.”. É necessário pensar a produção de práticas horizontais em busca de currículos mais democráticos (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017). Currículos que ampliem possibilidades de ser, de ver, de ouvir. Uma política curricular comprometida com a democracia e com os estudantes da escola pública – que são a imensa maioria no país – deve respeitar os currículos que já existem nas escolas (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

1.2 – A padronização como lógica de qualidade e de melhoria na educação

Lopes (2015), teorizando a respeito de políticas de currículo, diz que estas são decorrentes de diferentes articulações (e movimentos de homogeneização) entre comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações educacionais, instituições e movimentos sociais diversos, de modo semelhante ao que Ball (MAINARDES, 2006) enxerga. Através das articulações entre esses atores, grupos políticos são organizados e algumas noções vão se tornando hegemônicas, buscando enfraquecer outros significados possíveis para o campo educacional. Um exemplo tem sido a noção de qualidade na educação (LOPES, 2015).

Há um discurso por parte dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) que prega que a educação no Brasil não consegue atender aos anseios da sociedade, que deveria contribuir mais para o progresso e desenvolvimento econômico. Esses anseios correspondem por delegar à educação a formação de jovens qualificados, preparados para o futuro e para serem profissionais competitivos no mercado de trabalho. Entretanto, alegam que as escolas não estão conseguindo atingir essas metas. Por isso, a educação encontra-se em crise, a qual precisa ser superada urgentemente.

A constatação dessa crise – que passarei a chamar de *crise inventada* – se dá principalmente pelo diagnóstico do que acontece por meio de avaliações padronizadas. Ortigão e Pereira (2016) nos trazem o histórico dessas avaliações no Brasil. As autoras

contam que o sistema nacional de avaliação começou no início da década de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Foram aplicados testes de matemática, leitura, ciências, geografia e história para estudantes do 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental. Em 1995, o SAEP torna-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é o atual sistema de avaliação, englobando as redes pública e privada aplicando testes para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de forma amostral, em todos os estados brasileiros.

As autoras afirmam que ao longo do tempo a avaliação vai adquirindo uma centralidade nas políticas educacionais. Em 2005, amplia-se a avaliação externa com a formulação da Prova Brasil, que é aplicada de forma censitária para escolas públicas, possibilitando notas referentes a cada escola e cada município. Dessa forma, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um medidor da relação entre resultados nas avaliações e o percentual de aprovação escolar. Em 2013, implementa-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) a fim de incorporar a alfabetização na avaliação nacional. Muitos estados e municípios formaram ainda seus próprios sistemas avaliativos, em geral conduzidos por empresas privadas que organizam, conduzem as avaliações e emitem relatórios (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016). Soma-se a isso, o PISA, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em todas essas avaliações, o Brasil não consegue apresentar “avanços” significativos nas referidas avaliações, estando muito abaixo das expectativas¹⁴, e ficando nas últimas posições do ranking internacional por vários anos consecutivos no caso do PISA. Essa constatação não se encontra presente somente nas mídias de telecomunicação, mas também nos veículos oficiais do governo como sites e entrevistas de representantes do MEC, colocando a situação atual educacional como dramática¹⁵, desastrosa¹⁶ e preocupante, forjando um sentimento pessimista sobre a educação brasileira. Os discursos produzidos a partir dessas estatísticas reforçam as abissalidades existentes na educação brasileira. Reforçam fomentando divisões hierárquicas entre professores e formuladores de currículo, escolas boas e ruins,

¹⁴ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>> acesso em 26/03/2018.

¹⁵ Cf. BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, 2017.

¹⁶ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.html>> acesso em 11/11/2018.

profissionais competentes e incompetentes, estudantes inteligentes e “com dificuldades”, e assim por diante.

Essa preocupação produz, de acordo com Macedo (2015), e podemos dizer que fixa o significado reduzido do que seria *qualidade educacional* induzindo a uma homogeneização curricular e padronização da avaliação (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016). Por consequência, acaba dizendo o que não seria *qualidade educacional*. A visão sobre a educação pública é colocada como ineficiente e necessitada de uma melhor gestão (MACEDO, 2014). Como diz Bauer (2012), a definição de indicadores de qualidade é, antes de mais nada, uma decisão política, que envolve escolhas e que revela o projeto de educação o qual se pretende concretizar. A definição do conceito de qualidade que será a referência para a formação de indicadores se faz essencial.

O sentido de *qualidade educacional* dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) e a *crise inventada* produzida a partir das avaliações padronizadas concebem a educação como um fenômeno previsível, mensurável e unidimensional (SORDI, 2017), o que não reflete a complexidade dos cotidianos nas escolas. Reduzir a educação em aspectos quantificáveis é desprezar a impossibilidade de exercer o controle sobre todas as variáveis que se fazem presentes, porém não são possíveis de serem mensuradas nas avaliações padronizadas (Idem).

Nazareth (2017) nos lembra que as avaliações padronizadas não consideram a falta de professores, salários insatisfatórios e condições de trabalho de cada escola. No entanto, há uma persistência em investir demasiadamente nessas avaliações, contratando empresas para aplicá-las e criar projetos de alfabetização e correção da chamada distorção idade-série. Mesmo que houvesse uma equiparação das condições estruturais entre todas as escolas do Brasil, as aulas não podem ser medidas através de avaliações padronizadas vindas do exterior das escolas. Se entendemos que as aulas são conversas, nada pode destruir mais a conversa do que a aplicação de uma avaliação feita *a priori* (PINAR, 2014; SÜSSEKIND, 2014b).

Há um crescente movimento de internacionalização de políticas educacionais (POPKEWITZ, 1996 apud BALL, 2001).

Há um dado que qualifica essa reafirmada relação entre qualidade da educação e avaliação nacional-internacional: a qualidade de ambas se amarram como processos inerentes à globalização dos padrões de trabalho, de mercantilização da sua qualificação. Elevar a avaliação à condição de política nacional, internacional globalizada, redesenha os parâmetros de qualidade da educação porque redesenha a qualidade do trabalho, de sua produtividade. De segregação e negação (ARROYO, 2017, p. 12).

Nas políticas educacionais no Brasil (e no mundo), existe uma preocupação muito grande em solucionar “os problemas que afligem a educação”. Há um entendimento por parte dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) de que se faz necessária a elevação do desempenho dos estudantes brasileiros. Para tal, seria imprescindível a existência de um currículo nacional homogêneo para formar melhor os professores, para orientações curriculares e avaliação do sistema educacional. A uniformização e o alinhamento desse tripé supostamente contribuiriam de forma significativa para resolver a “crise da educação”, sobretudo na escola pública que é caracterizada como defasada e de péssima qualidade pela mídia, pela sociedade de um modo geral e pelo próprio governo (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017).

As estatísticas produzidas pelas avaliações padronizadas criam espelhos que são entendidos como a perfeita realidade e verdade indiscutível sobre o que acontece nos cotidianos das escolas. Estatísticas como sete em cada dez estudantes que terminam o Ensino Médio não sabem ler nem fazer operações matemáticas de modo adequado¹⁷ ou como o Brasil ocupante das últimas posições em leitura, matemática e ciência¹⁸ formam espelhos, e ainda têm o potencial de se transformarem em estátuas (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017). Isso acontece quando o espelho não mais reflete a imagem a sua frente, mas quando ele reflete algo que nunca existiu. Quando se olha para os reflexos distorcidos produzidos por esses espelhos, o sistema educacional tende a substituir a finalidade de educar para a de produzir dados estatísticos (Idem). Reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) defendem a produção dessas avaliações padronizadas que indicam invisibilidades e ignorâncias, gerando diagnósticos de crise, cuja solução seria a produção de currículos que solucionem essa *crise inventada*.

Pessoas e/ou grupos do ramo da economia como institutos, empresas, fundações, ONGs, empresários, consultores e técnicos em educação¹⁹ têm tido cada vez mais oportunidade para apresentarem suas propostas para superação dessa *crise inventada* e de melhorar algo que supostamente está ruim por meio de receitas e de soluções técnicas

¹⁷ Idem.

¹⁸ Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/paises-precisam-de-politicas-publicas-para-estudante-carente-diz-ocde>> acesso em 12/11/2018.

¹⁹ Em diversos espaços, esses grupos falam da suposta má qualidade que a educação atravessa como está presente neste artigo <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Nao-priorizamos-a-educacao_-nao_-senhor> acesso em 23/10/2018.

(AZEVEDO, 2007), às vezes “soluções quase mágicas” (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017, p. 491). Essas propostas, em sua maioria (se não todas), são baseadas num caráter meritocrático e competitivo acompanhado da perspectiva de mensurabilidade do ensino na sala de aula e com uma noção de *qualidade padronizada*.

Concordo com Martins e Krawczyk (2018) que o debate sobre a educação não seja feito somente por educadores. No entanto, é preciso refletir sobre o avanço de uma concepção de currículo tecnicista na atualidade e na imensa confiança da capacidade dos números refletirem a realidade dos cotidianos das escolas, que têm se tornado hegemônicos nas políticas educacionais, mas não sem resistência. Faz-se necessário “denunciar” junto com Santos (2010) os limites dos saberes científicos para solução de uma *crise inventada* por avaliações padronizadas.

O que se tem defendido para superação dessa *crise inventada*, que está baseada na incompetência profissional dos professores (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017), é a criação de um currículo nacional homogêneo. A proposta de Base Nacional Comum seria indispensável para conseguir essa *qualidade padronizada* na educação que poderia ser mensurada nas avaliações padronizadas. Pois, afinal, se todos os estudantes tivessem o acesso aos mesmos conteúdos das disciplinas e se todos os professores recebessem a mesma formação voltada para a preparação da ministração de uma BNCC, logo todos os estudantes teriam condições iguais para terem suas performances mensuradas nas testagens e a elevação das chances de melhoria de desempenho seria possível. É o entendimento de que se as oportunidades são iguais para todos, basta apenas cada um se esforçar e que os melhores serão recompensados por seus méritos. Sendo assim, a avaliação torna-se um diagnóstico de sucesso ou fracasso de professores e/ou estudantes (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016).

Vejo problemas quanto a esta questão. Essa noção determinista de qualidade se utiliza de expressões tais como “conhecimentos que todos devem aprender”, “competências e habilidades”, “obrigatoriedade para todas as escolas do Brasil”, “clareza e objetividade”²⁰ tendo como pressuposto uma *epistemologia da certeza* (MACEDO, 2017b), através da qual conhecimentos homogêneos proporcionariam resultados iguais. Partidas iguais objetivando a chegar em destinos iguais. Essa noção de qualidade se assenta na busca por um padrão, composto por competências e habilidades, ou seja, na capacidade de saber e saber

²⁰ Fala de Denis Mizne à época do início da discussão sobre a BNCC. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eIKOGIq9wlg&t=2169s>> acesso em 12/03/2019.

fazer aquilo que um outro entende como importante ou essencial. Sendo assim, tudo o que não é controlável e previsível deve ser excluído, não sendo permitido o espaço para o inesperado (TAUBMAN, 2009 apud MACEDO, 2017b).

Dentre as evidências dessa tentativa de controle do processo de *ensinoaprendizagem* está o estabelecimento de competências para cada ano escolar. As competências determinam o que todos os estudantes devem aprender e o que todos os professores devem ensinar. A ANPEd, em resposta²¹ à divulgação da terceira versão da BNCC, disse que esse retorno das competências demonstra um retrocesso ao movimento educacional recente que preza pela concepção de aprendizagem contínua. A aprendizagem por competências é baseada em esquemas e é bastante fragmentada.

Outros defensores da BNCC argumentam que ela é imprescindível, pois ela tem potencial para conferir criticidade, reflexão e cidadania aos estudantes. As discussões de temas sobre poder, emancipação social, desigualdades socioeconômicas, identidade de gênero, entre outros deveriam constar nesse modelo de BNCC. São as demandas críticas por justiça social (MACEDO, 2017a). Essas discussões proporcionariam a formação de um sujeito crítico que seria um cidadão melhor no futuro e mais engajado na sociedade. Há a preocupação da necessidade de “conscientizar” as pessoas, negando o fato que independentemente de suas condições ou opções elas sempre serão sujeitos políticos (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Macedo (2012; 2017b) afirma que Michael Young, por exemplo, defende a ideia de currículos prescritivos possuidores de *conhecimentos poderosos* formulados por especialistas das respectivas áreas disciplinares dando densidade teórica ao debate. Esses *conhecimentos poderosos* seriam capazes de compor um currículo promovedor de emancipação social. Mesmo essas propostas em nome da emancipação social e da formação crítica dos sujeitos com objetivos de frear a colonização nas escolas pela lógica da educação como mercadoria, da competitividade e do cientificismo, não se afastam da busca por uma homogeneidade e da crença numa intencionalidade de resultados a partir do controle curricular (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018). Pelo contrário, aproximam-se dela, o que seria um problema se o que queremos é uma educação mais democrática (LOPES, 2015).

²¹ Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da BNCC. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf> acesso em 02/04/2019.

As noções de padronização da qualidade em torno da promoção das habilidades e das competências, da criticidade, da cidadania ou qualquer outro objetivo se assentam na normatização com a criação de critérios para o estabelecimento da diferença entre o que é conhecimento e o que é saber-experiencial (MACEDO, 2017b). O primeiro se constitui como conceitos científicos que foram pesquisados e testados o que garantiria a autoridade necessária para invisibilizar os segundos. A padronização da qualidade está relacionada com a epistemologia da certeza (Idem) de que se o começo for de um jeito, o fim será como esperado. Implantar um currículo nacional homogêneo como garantia de qualidade e superação de uma *crise inventada* é desconsiderar possibilidades de reinterpretação e ressignificação do currículo (LOPES, 2015). É esquecer que seres humanos não são robôs programáveis ou consumidores passivos (CERTEAU, 1994).

No cotidiano, há astúcia, inventividade, produção de conhecimentos que vão além do premeditado ou predefinido. Porém, movimentos homogeneizadores potencializam “a hierarquização da diferença, o apagamento dos conhecimentos outros, a invisibilização da diversidade e o silenciamento das experiências locais. Coloniza as práticas.” (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017, p. 503).

Tentar fazer com que estudantes se reconheçam em uma produção curricular é uma “violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença” (MACEDO, 2017b, p. 546). A defesa da necessidade política de uma implementação da BNCC precisa ser advertida do seu próprio equívoco político e epistemológico (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Como projeto normativo que visa produzir o reconhecimento do sujeito como cidadão, o currículo é também (e até primordialmente) “parte da própria prática de ordenar e regular os sujeitos de acordo com as normas pré-estabelecidas” (Butler, 2015, p. 202). Bhandar (2011) cita a crítica de Derrida ao reconhecimento, defendendo que ele “aprisiona diferentes formas e modos de pensamento em uma ‘restrita’ economia de sentido, história e vida, capturada na lógica da apropriação e da reserva” (MACEDO, 2017b, p. 547).

De acordo com a autora, precisamos seguir a direção de um currículo responsável que não contenha a pretensão de encaminhar diferentes sujeitos para um determinado destino comum. Um currículo comprometido com a alteridade e equidade deverá estar sempre *aberto para negociação como um leilão barulhento* (FERRAÇO, 2003 apud SÜSSEKIND, 2012). É necessário fazer, pensar e praticar um currículo que reconheça as resistências e os movimentos no cotidiano escolar que exigem das políticas públicas em educação uma qualidade social e o seu reconhecimento como sujeitos de formação humana (ARROYO, 2017).

Nesse sentido, entendo que o sentido de qualidade deve seguir na direção democrática. Numa democracia que abra espaço para a diversidade, pluralidade e diferenças. Que trabalhe com alteridade e equidade para o alcance da justiça social, que embora saibamos que nunca será atingida de forma plena, ela sempre deve ser perseguida para cada sujeito singular (MACEDO, 2015). Uma direção democrática que não tenha previsão de moldar indivíduos. Que busque garantir o direito à existência de todos os sujeitos. Que não subalternize minorias.

Defendo um currículo que entenda o outro como inalcançável, efêmero (RODRIGUES et al., 2018) e fugidio e não uma normatização que trata de sujeitos genéricos, nos quais a noção de justiça não lhes alcança (MACEDO, 2015). Para isso, é preciso conceber um *currículo sem fundamento* (LOPES, 2015), no qual não pretende operar com a formulação de princípios, regras e acordos curriculares absolutos definidos pela ciência, pelo mercado ou por quem quer que seja ou por qualquer comunidade, autoridade ou documento já que os currículos são movimentos e descentramentos. É preciso descentrar, e isso não quer dizer criar centros de poder e estabelecer qual deles exercerá domínio sobre os outros. Significa entender que todo centro possui instabilidade e é movediço (Idem). Tentativas de cristalização de significados como currículo, conhecimento e qualidade educacional são centros que precisam sempre ser questionados e problematizados.

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (Idem, p. 462).

A assunção de que currículos não têm fundamentos não significa abandonar um projeto de qualidade para educação. Significa admitir que há dissensos no social sobre o que se entende por qualidade, currículo e conhecimento (Idem). Por isso, os estudos *nosdoscom* os cotidianos se aproximam do pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2005) em relação a noção de *qualidade negociada* de Anna Bondioli (2004). Essa autora fala que a noção de qualidade não pode ser considerada como algo dado. Qualidade pode ser tomada como algo transitório, resultado de um debate entre sujeitos e grupos que possuem um interesse. Ela pode ser encarada como um princípio democrático que visa o bem comum acima dos interesses individuais (DIAS SOBRINHO, 2013), ou seja, distante de uma qualidade com uma lógica competitiva. O fruto do processo de debate é a responsabilidade de todos.

Ao destacarmos seu caráter negociável, isso não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade

adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado (FREITAS, 2005, p. 921).

Os princípios do neoliberalismo são a competitividade e exclusão. O que deve guiar a educação como bem público é a equidade, solidariedade e inclusão (DIAS SOBRINHO, 2013). Segundo Freitas (2005), para o neoliberalismo, negociar qualidade representa lentidão e incerteza. Negociar qualidade, para o autor, denota que os indicadores não são valores vindos de uma hierarquia superior. A qualidade social na educação deve refletir as ideias dos sujeitos inseridos nas escolas. São significados compartilhados, ou seja, sinalizações que indicam caminhos possíveis para atingir objetivos em comum (BONDIOLI, 2004 apud FREITAS, 2005). Os indicadores são mais importantes pelos significados em comum da localidade do que pelos resultados obtidos em si. Sordi (2017) diz que a responsabilização participativa favorece a interlocução dos significados de suas práticas e de seus conhecimentos, exercendo, assim, controle social sobre as deliberações que fazem em nome dos interesses coletivos. A autora segue dizendo que novas interrogações potentes são produzidas a fim de intervir no contexto da escolar e alavancar a sua qualidade social. Se tomarmos a perspectivas das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) enxergaremos nessa hierarquia uma produção abissal de inexistências.

Indo nessa direção, defendo que quanto mais democráticas forem as práticas curriculares, mais qualidade terão as mesmas. Devemos confiar mais nos atores sociais (professores, funcionários, estudantes e responsáveis) politicamente e epistemologicamente. Comunidades escolares que são ativas na vida da escola tendem a ser mais desenvoltas na apresentação de modelos de avaliação alternativos aos de avaliações padronizadas (SORDI, 2017). A voz de cada ator social presente na escola precisa ser ouvida com atenção dentro de um ambiente favorável, onde cada um possa contribuir de acordo com a sua função e visão no interior de um espaço escolar (BERNADO; BORDE; CERQUEIRA, 2018).

A diretriz de uma educação pública de qualidade social é a formação educativa dos sujeitos nas escolas. Essa diretriz não pode ser compatibilizada com a mercantilização da educação, sobretudo, a pública. As principais preocupações das políticas educacionais devem ser com o salários dos trabalhadores em educação, com as condições de cada instituição de ensino, com a democratização do acesso através da expansão horizontal (criação de mais escolas e universidades, principalmente no interior) e vertical (criação de cursos e programas de pós-graduação no caso das universidades,), com o fortalecimento da permanência do jovem no Ensino Médio e na universidade, com a busca pela justiça social – que não será

alcançada ou ao menos não se chegará perto se não houver justiça cognitiva (SANTOS, 2010) – e com a relevância social (DIAS SOBRINHO, 2013) das instituições. Essas são algumas das obrigações legais do Estado, bem diferentes de uma política homogeneizadora tanto no campo do currículo quanto do campo da avaliação.

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo (FREITAS, 2014, p. 1099).

Então, se a qualidade for entendida como negociada (FREITAS, 2005), o entendimento da homogeneização para toda a nação põe em risco a democracia. As desigualdades e as diferenças existentes no Brasil exigem flexibilidades curriculares, sendo incompatíveis com uma padronização curricular nacional (ANPEd; ABdC, 2015) que invisibiliza as diferenças. O caráter público não pode ser a diluição de todos os “um” na nação (no mercado), mas sim deve ser baseado na diferença concreta (MACEDO, 2015).

Se questionamos a hegemonização do sentido de qualidade na educação – atrelada a bons desempenhos em avaliações padronizadas –, faz-se necessários questionarmos a hegemonização do sentido de currículo como lista de conteúdos, planejamento, objeto, conhecimento para algo, pois a noção de currículo (nem outra noção em educação) pode ser considerada natural, ausente de produção de significações (LOPES, 2015). Pelo contrário, é resultado de disputa e busca de legitimação em torno da produção de políticas educacionais (BALL, 2014), porque não se trata de tomarmos uma posição como certa ou errada, criando um novo fundamento, mas questionar o que uma política viabiliza e o que prejudica.

Nos capítulos seguintes, proponho continuar discutindo a concepção de educação defendida pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) e a defendida pelos acadêmicos e entidades educacionais através das análises do contexto de influência e do contexto de produção de texto do ciclo contínuo de políticas (BALL, 2014).

CAPÍTULO 2 – CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS: DEBATES E FORÇAS EM DISPUTA

Após ter discutido importantes questões no capítulo anterior como algumas noções de currículo aproximadas das ideias de percurso e conversa e suas implicações nos sentidos de qualidade em disputa, nos desenhos curriculares por meio de linhas abissais, nas práticas de epistemicídio ou apegadas à ecologia de saberes, trago o aporte metodológico de pesquisa do sociólogo inglês Stephen J. Ball para pensar o que é e como foi construída a BNCC. Com Ball (2014), a BNCC será abordada a partir de um enquadramento chamado de ciclo contínuo de políticas, e que está dividido em cinco contextos: de influência, de produção de texto, de prática, de efeitos e de estratégia política (ver figura 1). Esses contextos não seguem uma sequência rígida, não são lineares e eles se interrelacionam problematizando o processo de formulação de uma política pública educacional que está sendo investigada, neste caso a BNCC. A abordagem do ciclo possui um viés pós-moderno, enfatizando a articulação entre processos micro e macro de políticas educacionais de modo complexo, flexível e dinâmico, que possuem suas especificidades, campos de disputas e interesses próprios (MAINARDES, 2006) e portanto dialogando de modo adequado com a defesa do direito à educação sob o argumento de defesa da diferença (FRANGELLA, 2016) e de currículos sem fundamentos, articulados por demandas e conflitos mais do que consensos, com Lopes (2015).

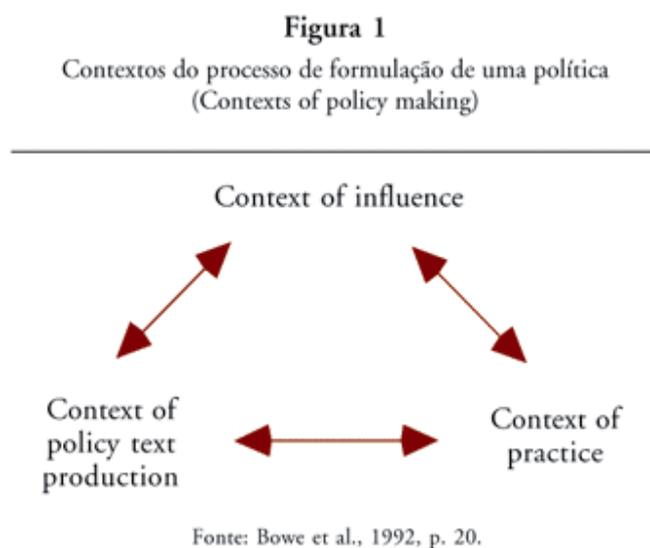


Figura 1: inicialmente formado por três contextos (influência, produção de texto e das práticas) e que mais tarde seriam acrescentados dois: contexto dos efeitos e das estratégias políticas.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas é um referencial metodológico de pesquisa, como o próprio Ball a define em entrevista para Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes²², sendo uma forma de problematizar o processo de formulação de políticas públicas e não simplesmente de descrevê-las. Esse processo de formulação é bastante complexo, pois envolve a transformação da modalidade primária, que se refere ao texto prescrito, para a modalidade prática que envolve a ação propriamente dita dos sujeitos nas escolas. A construção da política de unificação curricular, no caso a BNCC, pode ser estudada por esse modelo que não se pretende generalizador nem totalizante, mas defende que

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994, p. 102 apud BALL, 2001).

Considero relevante trazer as contribuições de Stephen Ball para pensar como se fazem as políticas educacionais e refletir sobre essa questão. O autor trabalha com processos e implementações de políticas educacionais neoliberais como está acontecendo agora com o processo de construção da BNCC e na sua implementação. Para Ball (2001), as políticas são únicas com caminhos e tempos de integração singulares e não são cumpridas de “cima para baixo” de forma hierárquica nas instâncias governamentais e institucionais de forma tão direta quanto possam parecer, assim como o campo dos estudos *nosdoscom* acredita. Segundo Lopes (2015, p. 448), a “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização. (...) A política é construída por articulações de demandas”. Dissensos estão presentes na sala de aula assim como na política e na sociedade.

Como numa pesquisa sempre é necessário que se faça recortes, selecionei os contextos de influência e de produção de texto para analisar a BNCC. Neste capítulo, trago as características gerais do ciclo contínuo de políticas, enfatizando o contexto de influência sem deixar de lado a análise dos textos das versões da BNCC. Penso a BNCC dentro da tendência neoliberal na atualidade buscando um diálogo com outros autores. Mais a frente, busco colocar em evidência dois dos principais atores envolvidos nos debates sobre a BNCC: os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) e entidades educacionais contrários à BNCC. Considero importante trazer o contexto de influência, pois busco compreender um

²² Entrevista foi realizada no dia 11 de setembro de 2007 no Instituto de Educação da Universidade de Londres à época da participação dos entrevistadores na Reunião Anual da Associação Britânica de Pesquisa Educacional.

pouco mais sobre os esboços construídos nos espaços de disputa de forças para a construção da BNCC, como historiador do tempo presente em que as fontes documentais, jornalísticas e testemunhais desdobravam-se durante minha formação no mestrado. Procuo investigar: quais atores estavam presentes no processo de construção da BNCC? Por que o surgimento dessa política neste momento? Quais argumentos a favor e contra a implementação dessa política?

No capítulo seguinte, eu busco trazer um histórico dos debates sobre a BNCC, analisando também algumas expressões presentes no documento. É importante vermos que a ideia de Base Comum não é de agora assim como questionarmos as expressões, pois elas não possuem significados por si, mas são frutos de negociação de sentidos. Nesse capítulo, busco investigar: o histórico do processo de construção da BNCC e as mudanças nos textos das versões que são indissociáveis ao contexto de influência.

Os outros três contextos – de práticas, de efeitos e de estratégias políticas – seriam mais proveitosos, ao meu ver, numa análise com um tempo maior de implementação da BNCC por justamente analisarem determinada política após a sua efetivação.

2.1 – Os cinco contextos do ciclo contínuo de políticas

No contexto de influência, interesses e disputas de significados como, por exemplo, o que é “educação de qualidade”, “oportunidades iguais para todos”, “equidade”, “direitos de aprendizagem” aparecem em cena em debates, documentos, audiências e comissões representadas por partidos políticos, instâncias governamentais, acadêmicos e instituições privadas. Os conceitos construídos, significados multiplicados e consensos produzidos nesse contexto obtêm legitimidade e força para dar suporte ao futuro texto legislativo e na sociedade em geral, podendo assim obter certo consentimento para a intervenção com a política de currículo baseada na intencionalidade e no controle (MAINARDES, 2006).

O contexto de produção de texto é o lugar que são formulados os textos oficiais do Estado por meio de leis, decretos, pareceres que são resultados das disputas em torno dos significados legitimados e às vezes, contraditórios. As políticas representam sistemas de valores e de símbolos, constituindo-se como formas de representação, explicação e legitimação de decisões a fim de produzir efeitos concretos e apoio para a produção dos mesmos. O texto produzido, que é fruto de um acordo, o consenso é negociação, e, de certo

modo silenciamento, não contempla todas as falas, pois umas ideologias adquirem mais forças do que outras (MAINARDES, 2006). Em relação à BNCC, os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) foram ganhando força ao longo do seu processo de construção. Termos ligados ao mundo empresarial apareceram na versão final da BNCC como “habilidades” e “competências”, por exemplo.

O contexto de prática é o espaço onde serão praticadas e criadas as políticas educacionais. Nesse contexto, as políticas não são implementadas nas escolas. Vemos ações dos professores, funcionários, estudantes, responsáveis e outros atores que interajam com a escola, criam políticas de acordo com suas subjetividades, localidades e contextos específicos. A escola adquire assim um protagonismo e uma relativa autonomia perante as políticas (MAINARDES, 2006). Os sujeitos dominantes que possuem as *estratégias* se constituem como um *lugar próprio* (CERTEAU, 1994) das políticas curriculares, espaço que busca se estabelecer como originário de poder e determinação representando as tentativas de produção de controle. Entretanto, o homem ordinário não pode ser entendido como um mero reproduzidor de ideias e políticas, pois ele é um ser ativo, cabendo a ele o lugar de produtor das *táticas*, ou seja, arte do fraco, ausência de um *próprio*, surpresas e astúcias (CERTEAU, 1994; SÜSSEKIND 2014a).

Os sujeitos inventam-se em todo instante e inventam a escola, não ocorrendo a repetição nem mesmice, pois a rotina acontece todo dia de uma forma diferente, inclusive diante das questões que se colocam sobre as escolas (FERRAÇO, 2007). A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, assim como Ball (2014) acredita, defende que as práticas dos sujeitos das escolas – híbridas e negociadas nas enigmáticas redes de saberes, fazeres e poderes – são políticas de currículo (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Todas as práticas são políticas e mergulhadas em conversações. Política é “como um modo de atividade humana que, ligado ao poder, coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7). Nesse sentido, não há a separação entre políticas e práticas, uma vez que políticas são ações de grupos políticos sobre variadas questões com o intuito de transformar algo. Política é um campo onde concentra lutas de posições diferentes (ALVES, 2010 apud FERRAÇO; CARVALHO, 2012)

Nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos dos textos das políticas curriculares oficiais com as possibilidades e desejos que temos de implantá-las (as políticas). Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas

na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, será trabalhado diferentemente, pelos mesmos professores ou por outros, cada um a seu modo, em turmas e situações diferentes (OLIVEIRA, 2003, p. 382).

Nessa perspectiva, não é possível assumir uma contraposição entre currículos oficiais e currículos realizados, pois as propostas oficiais são possibilidades potentes para o campo discursivo do currículo como tantas outras que enredam as redes (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Oliveira (2003) ainda afirma que as práticas curriculares cotidianas são “multicoloridas”, não sendo possível analisá-las através do “preto e branco”, pois não permitem enxergar a complexidade do processo (MACEDO et al., 2002), ainda mais que “propostas de inspiração progressista não garantem práticas progressistas, do mesmo modo que propostas em tom mais conservador não implicam necessariamente práticas conservadoras.” (OLIVEIRA, 2003, p. 382). As dicotomias e os binarismos não nos ajudam a pensar os processos curriculares.

O contexto dos efeitos busca analisar como as políticas impactam e se relacionam com as desigualdades, quais deslocamentos foram provocados em espaços específicos ou no sistema como um todo, incluindo mudanças curriculares, acesso à educação, liberdade individual, permanência escolar e justiça social. Essas são grandes questões nesse contexto. Ainda não é possível analisar os efeitos da BNCC sobre a educação, pois apenas estamos vivenciando o início da sua implementação nas escolas com escolhas de livros didáticos alinhados com a nova política curricular e encontros com professores da rede pública para “transmitir” as novas orientações curriculares.

Entretanto, a partir de experiência de reformas curriculares unificadoras que aconteceram nos EUA, por exemplo, penso como um grande efeito possível dessa política é a demonização dos professores (PINAR, 2008; SÜSSEKIND, 2014a) ou a desmoralização da categoria (FREITAS, 2012). A demonização dos professores se refere à responsabilização dos supostos maus resultados dos estudantes nas avaliações padronizadas, culpabilizando assim os professores por não ministrarem os conteúdos da forma “certa” para os seus estudantes terem um bom desempenho nas avaliações padronizadas. Dessa forma, ocorre uma classificação de melhores e piores professores. Como consequência, os professores são jogados contra responsáveis de estudantes, comunidade escolar e equipe gestora, invisibilizando os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003; 2012) nas salas de aula e desperdiçando diversas experiências (SANTOS, 2010; SÜSSEKIND, 2014a). Professores e estudantes são vistos

como ineficientes quando são forçados a terem desempenhos iguais, sendo assim são desvalorizados na sociedade (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016).

Pinar (2008) reforça isso, a partir do estudo da política de identidade, falando que os professores são concebidos pelos outros, por concepções de professor dos seus estudantes, por exigências dos responsáveis, pelas políticas públicas de educação. Nessa concepção pelos outros externos, os professores nunca conseguem atender as expectativas desses outros, produzindo recorrentes fracassos e culpas (SÜSSEKIND, 2014a). Ball (2002) diz que novas subjetividades são formadas conforme os professores são reconfigurados como produtores e empreendedores educacionais, estando sujeitos a apreciações e comparações relativas aos seus desempenhos em todo o tempo. Há uma tentativa de implantar uma cultura de sempre ser melhor do que era. O autor enxerga essa mesma culpabilização aos professores acontecendo no Reino Unido, como profissionais que devem ser corrigidos (BALL; MAGUIRE, 2007).

Atreladas a essa culpabilização e a concepção pelos outros estão a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras por diferentes agentes a todo momento. A obrigação de demonstrar sempre desempenhos satisfatórios causa extrema insegurança nos docentes²³.

Relacionando com a demonização dos professores e avaliações padronizadas, Freitas (2014) afirma que o conceito de boa gestão da educação dos reformadores empresariais utiliza critérios como: definição de objetivos claros, quantificação de metas, acompanhamento sistemático do processo, métodos de passo-a-passo para implementação de reformas e sistema de premiação e punição com base nos resultados (CASTRO, 2011 apud FREITAS, 2014).

A avaliação padronizada é falha por não conseguir abarcar todas as dimensões avaliativas como o comportamento, os valores e as atitudes do estudante. Ela não pode medir as diversas leituras de mundo dos estudantes, que as usam muitas vezes para a sobrevivência cotidiana como os *estudantes da favela* (TORQUATTO, 2012). A avaliação padronizada despreza o processo, busca quantificar o conhecimento e compara os resultados – sempre desprovidos da plenitude das conversas complicadas (PINAR, 2014; SÜSSEKIND, 2014b) –, colocando-os em uma escala (AZEVEDO, 2007).

²³ Cf. BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Ano/Vol. 15, número 002, Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2002. p. 3-23. Neste artigo, Ball traz alguns relatos de professores que falam sobre a insegurança e a sensação de incapacidade profissional que são ocasionadas pelas constantes cobranças através dos números, indicadores de desempenhos e comparações.

Freitas (2014) usa o conceito de confiança relacional de Bryk e Schneider (2002) para mostrar um pouco como acontecem as relações entre os atores *nas* escolas. Segundo os pesquisadores, a confiança relacional se dá nas trocas sociais entre professores e estudantes, professores com outros professores, professores com os responsáveis, professores com a direção, estudantes com outros estudantes. Cada ator entende as suas obrigações perante os demais e cria expectativa sobre eles também. E esta confiança relacional depende da sintonia dessas obrigações e expectativas mútuas.

O docente flutua à superfície da cultura: ele se coloca na defensiva à mesma proporção em que se percebe mais frágil. Torna-se inflexível. É levado a reforçar o rigor da lei das fronteiras de um império do qual não está mais seguro. Sob essa perspectiva, os estudantes aceitam a guilhotina do exame ou o formalismo do ensino: é idiota, mas uma condição obrigatória. Jogam um jogo que perdeu toda a credibilidade (CERTEAU, 2012, p. 130-131).

A política de responsabilização pelos resultados quebra a confiança relacional devido a exposição pública gerando um clima de culpabilização interna na busca por quem é o responsável pelo fracasso? Seriam os professores que não ensinam direito? Seriam os estudantes que não querem aprender? Ou seriam os responsáveis que não dão apoio aos seus estudantes?

Além dessa demonização dos professores e da quebra da confiança relacional, outro efeito negativo da BNCC que pode ser pensado é o aumento das desigualdades por entender que todos podem, querem e devem atingir os mesmos objetivos ao mesmo tempo, dificultando a permanência na escola pela não identificação do processo de *ensinoaprendizagem* por parte de muitos estudantes, inviabilizando a equidade e a justiça social (SÜSSEKIND, 2014a; ANPEd; ABdC, 2015).

Diane Ravitch, reformadora educacional que inspirou a implantação do Common Core (Núcleo Comum) nos Estados Unidos, reconhece que não se assistiu à redução das desigualdades entre brancos e negros, meninos e meninas, pobres e classe média/rica nos estados que aderiram à reforma, mas houve o contrário, o aumento (ANPEd; ABdC, 2017). Para Ravitch²⁴ (2014), notas altas não podem ser sinônimas de uma educação de qualidade, pois o “treinamento” de estudantes para responder questões de um teste não diz muito sobre o processo educacional dele nem da escola. O resultado do Common Core nos estados americanos que o implantaram foi a demissão de professores, greves e desgastes (OLIVEIRA;

²⁴ Entrevista concedida ao jornal Estado de São Paulo. Disponível em <<https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>> acesso em 14/10/2018.

SÜSSEKIND, 2018). Ravitch (2014) ainda afirma que as avaliações não podem ser usadas para premiar uns e punir outros com base em desempenho, pois destrói os educadores.

Assim sendo, não há outro caminho para a justiça social que não passe pela justiça cognitiva que reconhece todos os *saberesfazer*s como legítimos (SANTOS, 2010). Os sujeitos *nas* das escolas são diversos e dinâmicos em seus modos de agir, pensar, nas suas visões de mundo, condições socioeconômicas e culturais, não cabendo políticas que buscam uma igualdade que produz mesmidade que diz que todos devem aprender o mesmo e ao mesmo tempo apagando as diferenças. Essa mesmidade busca um padrão de escola, de estudante e de professor. Ela não gosta de buracos sem fundo (RODRIGUES et al., 2018).

A igualdade que deve ser procurada é aquela que produz alteridade entendendo todos como diferentes, permitindo esses diferentes buscarem seus próprios caminhos e construir seus currículos. Por isso, implementar a BNCC se configura um erro político e epistemológico (OLIVEIRA; SÜSSEKIND 2018).

Quando se entende que este documento poderia orientar massas de professores sobre o que ensinar e como ensinar em suas salas de aulas e, assim, servir para avaliar – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem – milhões de estudantes não basta chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido, pois ele é, inseparavelmente, político (SÜSSEKIND, 2014a, p. 1514).

E por último, o contexto de estratégia política pensa em um conjunto de atividades sociopolíticas indispensáveis para se relacionar com as consequências ocasionadas pela política em questão, ligando-se diretamente aos seus objetivos (MAINARDES, 2006). As formas de lidar com a BNCC serão diversas até porque as leituras que os sujeitos *nas* das escolas irão fazer serão únicas. Sendo assim, a unificação curricular não será efetivada da mesma maneira como os defensores e planejadores gostariam – o que causa um certo alívio –, pois mesmo que haja professores com a intenção de executá-las, as dinâmicas dos cotidianos escolares não lhes permitiriam seguir à risca. Nenhuma BNCC será capaz de homogeneizar as mais de 180 mil escolas no Brasil. E não é pelo tamanho do país ou pela sua grande diversidade, mas sim porque cada contexto e sujeito insinuam uma possibilidade de leitura e uma possibilidade de existir diferentes (LOPES, 2015). É impossível que professores ministrem as suas próprias aulas da mesma maneira, pois o conhecimento não é propriedade individual (SÜSSEKIND, 2014a) e sim, encontra-se na relação com o outro e em cada situação única do cotidiano. O entendimento de que o que o professor ensina é exatamente o que os estudantes vão aprender não é razoável para as teorias que alimentam os estudos *nos* doscom os cotidianos (SÜSSEKIND, 2012).

Várias são as formas de resistir e de se relacionar com as políticas. Em uma das aulas do mestrado, ouvi uma colega da turma falar que os professores da escola onde ela fazia pesquisa ministravam os conteúdos de uma das avaliações padronizadas uma semana antes da aplicação das mesmas e que nas outras semanas “ministravam o que queriam”. Essa foi a invenção (CERTEAU, 1994) que esse grupo de professores, praticantes, encontrou para lidar com as avaliações padronizadas e outro dia eles podem mudar de *estratégia política*.

2.2 – O contexto de influência

O contexto de influência do ciclo contínuo de políticas, no caso da BNCC, pode ser caracterizado pela tendência de internacionalização de problemas, ideias e soluções. A recorrência do contexto de influência se caracteriza por soluções globais e empréstimos de ideias aos Estados como é no caso de políticas curriculares unificadas, com argumentos de exemplos supostamente bem-sucedidos de outros países, mas que não mencionam as críticas internas feitas a essas políticas (ANPED; ABdC, 2015).

A globalização de reformas educacionais tem acontecido com mais frequência na produção de políticas nacionais. Reformas estas que têm se espalhado no mundo como uma *epidemia política* (LEVIN, 1998 apud BALL, 2001). E essa globalização de reformas representa

O império de um local sobre outro – glocalização. E, por isso, não deve ser vista como: um fenômeno monolítico e que as relações transnacionais são uma teia de duas globalizações opostas que por vezes seguem paralelas por vezes se interceptam. Por um lado, a globalização hegemônica neoliberal: a nova fase do capitalismo global e das normas políticas, legais e culturais que a acompanham (SANTOS, 2013, p. 29, 30). Essa globalização hegemônica, para Santos (2013), escora-se na preponderância do campo do direito e da ciência como produtores e definidores do que é ou não verdade (SÜSSEKIND, 2018, p. 6)

Algumas instituições internacionais que formam esse império glocal (Idem) são o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a OCDE, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e elas emprestam aos Estados soluções de cunho econômico para as políticas públicas educacionais. Os Estados, por sua vez, adequam as soluções técnicas para seus próprios contextos (MAINARDES, 2006). A produção de currículos únicos nacionais está ligada a um projeto econômico global, que se desdobra ainda em avaliações

padronizadas nacionais e internacionais. As políticas educacionais não são direcionadas exclusivamente para a Educação Básica, mas também para as universidades públicas. Essas grandes instituições *glocais* produzem estudos que dizem que as universidades públicas não geram retorno e o Bird sugere que as universidades africanas não sejam prioridade para os Estados, os quais deveriam centrar seus esforços na Educação Básica enquanto o Ensino Superior seria resolvido por soluções neoliberais (SANTOS, 2005). Indica-se que as universidades devem ser submetidas ao paradigma empresarial e devem maximizar a sua rentabilidade (Idem). Nesse sentido, a liberdade acadêmica é vista como um entrave à empresarialização da universidade e à responsabilização da mesma perante as empresas que desejam os seus serviços (Idem).

Para abordar a participação cada vez maior de empresas, iniciativas sociais e da filantropia educacional na produção de políticas públicas com o surgimento de novas formas de governança, Ball (2014) usa o conceito de rede. Macedo (2014) diz que Ball trata as redes como comunidades políticas descentradas, buscando dar soluções a diversas áreas. A fluidez é presente nas redes. As divisões entre o público e o privado vão se tornando cada vez mais flexíveis. Elas são globais e produzem novas sociabilidades. Nas palavras de Ball (2014, p. 23), as redes produzem mudanças rápidas nas

Políticas educacionais, reformas na educação, à democracia, a oportunidades sociais e à igualdade, ao significado e à prática da educação...Eu irei sugerir que a soma dessas mudanças indica o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) e bem-estar.

A influência dessas redes foi percebida na reforma administrativa que aconteceu nos países latino-americanos aconteceu nos anos de 1990 e no Brasil aconteceu sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (MARTINS; KRAWCZYK, 2018). Essa reforma administrativa aplicou os ideais neoliberais, nos quais propõem uma subordinação do governo à lógica do mercado. O surgimento de uma nova agenda econômica global neoliberal provocou políticas que (re)arranjaram as relações sociais baseadas na economia empresarial com critérios bem definidos de produtividade, desempenho e eficácia regulados pelo mercado (AZEVEDO, 2007). Na educação, a agenda neoliberal introduziu mudanças no currículo, na avaliação e na formação de professores (MACEDO, 2014). Estudiosos do campo do currículo

criticaram políticas educacionais do governo de Fernando Henrique por se aproximar de ideais liberais como as avaliações padronizadas²⁵ (LOPES, 2015).

Ball e Maguire (2007, p. 97) falam que nos EUA e no Reino Unido as reformas educacionais se preocuparam em “reduzir os gastos e “elevar o padrão” através da inserção de mecanismos de mercado”. Pinar (2008) afirma que as escolas norte-americanas têm saído do modelo fabril para o modelo corporativo, mas continua sendo inspirada pelo mundo dos negócios, ou seja, a produção de lucros. Segundo o autor, o modelo de corporação aceita o “básico” como ideal para a escola, tendo variadas estratégias educacionais para o alcance dos seus objetivos. Por conseguinte, o professor passa de chefe da fábrica para o gerente ou o “treinador”. Nesse novo modelo, as aulas têm mais atividades em dupla ou em grupo com o objetivo de treinamento para as avaliações padronizadas. Pinar (2008) segue na mesma direção denunciando o equivocado modelo de corporação das escolas públicas americanas.

Macedo (2014, p. 1533) fala que no bloco econômico Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1992, houve um plano trienal para a educação que visava a harmonia e o trânsito entre os sistemas educativos dos países integrantes do bloco. Ainda na década de 1990, esses países “propunham bases curriculares nacionais²⁶ que facilitariam essa correspondência”. Em 2011, ocorreu um encontro, em Brasília, de organizações civis pela educação de treze países latino-americanos. Nesse encontro, foi lançada a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA) que tem como uma das suas propostas o atingimento da média do PISA para os países latinos e construção de “boas práticas” que podem ser passadas de um país para outro (NAZARETH, 2017). Sabemos que essas “boas práticas” significam métodos para professores ensinarem seus estudantes a irem bem nas avaliações padronizadas. Amplia a redução do direito de aprender história, geografia, ciências, música, teatro, educação física, sociologia, filosofia e outras disciplinas, ou seja, o direito de uma formação integral, para aumentar o tempo escolar da língua nacional e da matemática, que são cobradas nas avaliações padronizadas. Cresce a tendência neoliberal na educação de subordinar o currículo à avaliação externa padronizada.

²⁵ O Saeb teve início em 1990 e foi reformulado em 1995 (já no governo de Fernando Henrique) com a introdução da Teoria de Resposta ao Item que, segundo o Inep, permitiu a comparabilidade entre os resultados. Em 2001, o Saeb passou a avaliar somente Matemática e Língua Portuguesa. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>> acesso em 04/12/2018.

²⁶ Nota de rodapé extraída de Macedo (2014, p. 1533): Contenidos Basicos Comunes para la Educacion Basica (Argentina, 1995); programas del Estudio (Paraguai, 1995); Plan Piloto- Currículo Experimental (Uruguai, 1995) e Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

Nesse caminho, o sentido do profissionalismo tem se modificado. O profissionalismo é uma relação de compromisso entre o empregado e o seu trabalho, ou seja, “baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “certa” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral (...)” (BALL, 2005, p. 541). Ball defende que o profissionalismo só é provido de sentido dentro de uma racionalidade substantiva e quando não há reflexão, seu significado torna-se esvaziado. Esse profissionalismo esvaziado é chamado por ele de pós-profissionalismo – ou até mesmo de não profissionalismo – e está reduzido a obediência a regras externas e ao desempenho relacionado a avaliações objetivas. “O pós-profissionalismo é um profissionalismo de um outro, não é profissionalismo do profissional” (BALL, 2005, p. 543). O trabalho do profissional não deve ser questionado por ele, mas apenas deve ser cumprido. Na educação, os professores não têm autoridade para falarem de si mesmos sobre suas práticas (Idem) e são concebidos pelos outros (PINAR, 2008).

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (BALL, 2005, p. 549)

Esse esvaziamento de sentido do profissionalismo provém do gerencialismo e da performatividade. O gerencialismo é um novo modelo de organização do poder na gestão pública. Esse sistema consome a relação ética-profissional nas escolas para a introdução de modelos empresariais de administração (BALL, 2001). Esse sistema visa substituir a ética-profissional pela lógica empresarial. Mostra uma forma de poder direcionada para competição. O gerente busca promover a formação de atitudes e de culturas que valorizem a cultura competitiva e a responsabilização individual dos resultados através de atingimento de metas, desempenho em avaliações e comparação de resultados (Idem). Um dos propósitos das instituições internacionais é conferir mais flexibilidade e autonomia aos gestores de escola no uso de recursos humanos e financeiros para que eles se sintam motivados a centrarem suas ações nos resultados (BALL, 2002). Cabe aos gestores fomentar a responsabilização e o comprometimento individual de cada professor para ministrar os conteúdos de currículos mínimos que serão “cobrados” em avaliações externas.

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente.

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na

preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (BALL, 2005, p. 549)

Assim, os parâmetros da gestão empresarial são aceitos como os melhores por produzir “resultado concreto” e o modelo de gestão pública democrática é entendido como ineficiente e burocrático. Trago alguns questionamentos quanto essa visão para casos recorrentes que vejo no Brasil. As empresas de telefonia atendem satisfatoriamente seus clientes? Elas não são burocráticas quando um cliente quer cancelar seus serviços, por exemplo? Quantas vezes somos mal atendidos em lojas por comerciantes? Quantas vezes há demora no registro de compras em caixas de supermercado por falha do sistema ou por não ter caixa suficiente? Quantas vezes só há vaga disponível para consulta médica para mais de um mês por meio de um plano de saúde privado? Quantas vezes usamos transporte público com gestão privada pagando uma passagem cara em que muitas vezes o estado de conservação está em péssimas condições e/ou há atrasos de partidas? O argumento de que o “privado” é sempre melhor que o “público” não se sustenta quando olhamos para esses casos. Em relação à BNCC, quando se fala que uma educação de qualidade é aquela que pode ser avaliada, afirma-se também que a gestão pública é ineficiente, os recursos são mal utilizados e os professores são despreparados (MACEDO, 2014).

Assim é promovida uma *performatividade*. Ela representa um sistema que aplica julgamentos, exposições e comparações a fim de atingir o controle. Os desempenhos de indivíduos ou grupos são utilizados como parâmetros de produção para outros sujeitos. Os resultados mostram merecimento, competência e produtividade e são publicados para fins de comparação e de inspeção (BALL, 2001; 2002). “O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados de fora para dentro” (AZEVEDO, 2007, p. 8). Os “melhores” resultados servem como padrão a ser alcançado pelos demais. Ou seja, uma lógica de qualidade baseada na meritocracia²⁷ (BALL, 2001). Reforçando essa ideia, Freitas (2012) diz que um sistema de responsabilização – que está de mãos dadas com a meritocracia – abarca avaliações para estudantes, divulgação dos resultados por escola e prêmios e punições de acordo com os desempenhos. Reuniões de avaliação e análises de descritores e distratores são importantes para a manutenção da

²⁷ O ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad, definiu a meritocracia como a foto da chegada de uma corrida de 100 metros rasos. Nas suas palavras: “a meritocracia deveria levar em consideração os obstáculos que as pessoas tiveram que superar. Numa raia, não tem obstáculo. Na outra tem três. Na outra tem dez. Se você não levar em consideração que os cem metros rasos não são os mesmos pra todo mundo, não adianta bater a foto da chegada, porque ela não vai ser representativa do esforço que cada um fez pra chegar naquela posição.” Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uSRxeHZGyfA&t=135s>> acesso em 29/10/2018.

performatividade. Segundo Ball (2001), isso cria um clima de insegurança permanente aos professores com dúvidas referentes ao seu trabalho, se este está sendo bom suficiente para o atingimento de metas.

Uma mostra disso é o que aconteceu nos últimos anos no sistema educacional da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sob a gestão do ex-prefeito Eduardo Paes, com o condicionamento de um décimo quarto salário aos funcionários e professores das escolas que atingissem suas metas. O desempenho é uma medida de produção ou apresentação da qualidade (BALL, 2001; 2005) baseada num padrão. As escolas que atingissem suas metas eram consideradas “modelos” nas suas localidades. A própria classificação de uma escola “modelo” baseada em avaliações padronizadas já se constitui a meritocracia para além de um recebimento de mais um salário ou não. Aliás, essas avaliações produzem espelhos que distorcem os cotidianos escolares e menosprezam os conhecimentos tecidos entre estudantes e professores (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017). Pinar (2008, p. 146-147) diz que “a inteligência é estreitada e, por conseguinte, solapada, quando limitada a respostas de outras pessoas, quando é apenas um meio para alcançar objetivos predeterminados”. O autor segue dizendo que a inteligência precisa ser liberada dos objetivos empresariais.

Ball (2001, p. 110-111) elenca algumas consequências negativas para as instituições educacionais da performatividade como

(a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Há um concomitante declínio da socialização da vida escolar. (...); (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação (Reay, 1998); (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior anos de serviço, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente, cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registros (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

O neoliberalismo trouxe uma lógica de governamentalidade, na qual o setor empresarial foi chamado a ter responsabilidade social com a educação, descentralizando o poder da gestão pública. Hoje, os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) têm uma presença constante nas decisões de políticas educacionais nas três esferas política-administrativas, promovendo a cogestão (MARTINS; KRAWCZYK, 2018). Há uma tentativa cada vez maior de transformar a escola em um mercado ou como Azevedo (2007) chama,

uma *mercoescola*. Nessa *mercoescola*, há a ênfase na produção de centros de excelência, vantagens comparativas, qualidade padronizada e relação produtor e consumidor (cliente).

Quero destacar que os reformadores assim como qualquer outro grupo que queira discutir concepções de educação são legítimos para o fazer. Mas o meu papel enquanto pesquisador comprometido com a escolar pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social é analisar as potenciais desigualdades que acontecem a partir de propostas empresariais e que surgirão com a efetiva implantação da BNCC.

O modelo da BNCC se configura como uma política de governamentalidade e controle instituída por meio de um documento *mercadológico*, de *apostilamento* e *empresarial* (ANPEd; ABdC, 2015)²⁸. Entendo que currículos nacionais homogêneos são *mercadológicos*, porque esta homogeneização de conteúdos favorece a comercialização de materiais didáticos em escala nacional. Editoras que agora produzem materiais didáticos diferenciados para cidades e/ou estados poderão produzir o mesmo material para ser comercializado em todo o país. Conhecimentos são entendidos como mercadorias que podem ser entregues pelo produtor ao consumidor (estudantes). Gasta-se menos com mão-de-obra e as vendas são potencializadas. Outro fator importante para pensarmos é a formação de professores. Muitos grupos empresariais como Khan Academy²⁹, Fundação Lemann³⁰ e Instituto Natura³¹ se oferecem para formar (treinar) os professores que já estão na sala de aula e os vindouros para aplicarem os conteúdos da BNCC.

Currículos homogêneos favorecem o *apostilamento* na medida que facilita a venda de sistemas de ensino. Na rede particular, é muito comum uma escola A comprar o sistema de ensino de uma escola B. Os professores da escola A passam a ser obrigados a tentar dar a mesma aula que os professores da escola B dão e a sua competência será medida no desempenho dos alunos em vestibulares e em outras seleções. Na maioria das vezes, utiliza-se o método com apostilas subdivididas em unidades para serem seguidas de forma rigorosa dentro

²⁸ Os termos em itálicos estão contidos num ofício produzido em conjunto pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em 2015, que foi encaminhado à Presidente da Comissão Bicameral da BNCC, Prof^a. Dr^a. Marcia Ângela Aguiar. No ofício, há a exposição de motivos sobre a BNCC. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf> acesso em 07/04/2018.

²⁹ Disponível em <<https://pt.khanacademy.org/bncc>> acesso em 19/04/2019.

³⁰ Disponível em <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/curso-competencias-gerais-na-base-nacional-comum-curricular>> acesso em 19/04/2019.

³¹ Disponível em <<http://www.institutonatura.org.br/blog/professor-alfabetizador-um-convite-para-aprimorar-sua-formacao-com-bncc/>> acesso em 19/04/2019.

do prazo, geralmente em um bimestre. A apostila guia todo o processo pedagógico. As escolas que vendem seus sistemas de ensino costumam estar em boas posições no ranking das avaliações padronizadas. Currículos homogêneos têm dado cada vez mais poder às avaliações padronizadas, logo, o ranqueamento de escolas será cada vez mais valorizado.

Currículos homogêneos nacionais são *empresariais* e isso foi tornando cada vez mais evidente com o aumento das forças privatistas ao longo do processo de construção da BNCC. Diversas instituições privadas declaram seu apoio à implementação da BNCC tais como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, TPE, Fundação Roberto Marinho, entre outros, e promovem encontros, estudos e debates para a sua construção através do “Movimento Pela Base Nacional Comum” e em outros espaços. Para essas empresas, a BNCC unificaria esforços dos professores, gestores e trabalhadores da educação, porque hoje esses esforços se encontram dispersos, com cada um indo para uma direção diferente. A convergência seria necessária para que o país alcançasse êxito nas avaliações padronizadas. Além disso, a BNCC traria a resposta de que conhecimentos os estudantes precisam ter quando saíssem da Educação Básica para serem melhores pessoas na sociedade³².

Tendo exposto essas considerações, a respeito do contexto de influência da BNCC, vários sujeitos se colocaram presentes nos debates antes, durante e depois da sua última versão e não seria possível conseguir abordá-los em toda sua amplitude neste trabalho. Por isso, farei um recorte privilegiando o debate entre reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) e o lado que me encontro e me identifico que são acadêmicos e entidades educacionais que não concordam com a concepção da existência de um currículo nacional homogêneo e obrigatório. Não creio ser necessário justificar a escolha do último por razões óbvias, mas a justificativa pela escolha do primeiro se dá por se constituir na maior força propulsora de debates e investimentos para que BNCC fosse aprovada no Conselho Nacional de Educação (CNE). Acionando as fontes, acontecimentos e negociações nos textos das seguidas versões, a pressa como metodologia e cotejando experiências internacionais supostamente bem-sucedidas e teorias, a aprovação da BNCC pelo CNE é um interessante exemplo de como “através de complexos processos de influência” (BALL, 1994 apud BALL, 2001, p. 102) acontece a “produção e disseminação de textos” (Idem) de políticas.

³² Fala do diretor-presidente da Fundação Lemann “Denis Mizne” em seminário realizado pela UNDIME em Brasília, em 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eIKOGIq9wlg>> acesso em 24/04/2018.

É importante salientar que tanto os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) quanto os acadêmicos e associações educacionais não são grupos monolíticos. Santos (2004, p. 810) se referindo a culturas já dizia que elas “só são monolíticas quando vistas de fora ou de longe. Quando são vistas de dentro ou de perto é fácil ver que são constituídas por várias e por vezes conflituais versões da mesma cultura”. Entretanto, não seria possível estudar de modo mais aprofundado as divergências internas dos diferentes grupos devido a limitação do tempo da pesquisa. Por isso, as minhas abordagens sobre eles são derivadas de notas oficiais, fala de representantes das entidades e publicações. Mas esses conteúdos não podem ser considerados como a posição de todos os membros internos.

De modo geral, os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) defendem uma educação muito atrelada ao cognitivo, à adaptação da escola a uma padronização externa e com objetivos de aprendizagem bem definidos. Já o grupo o qual estou inserido, formado por professores, gestores e trabalhadores da educação, defende a “mobilização da escola para a criação de alternativas para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização [...]; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar.” (FREITAS, 2014, p. 1107). Na seção seguinte, estarei abordando os objetivos e as concepções de educação em disputa durante o processo de construção da BNCC.

2.3 – Debates durante o processo de construção da BNCC: forças em disputa num processo ágil

Tendo discutido essas considerações iniciais sobre o contexto de influência³³, busco analisar as forças em disputa pela BNCC após a publicação do PNE (2014). O PNE foi um marco importante e decisivo para o debate da formulação de uma BNC, pois a promulgação dessa lei reacendeu o debate sobre a necessidade e a possibilidade de um currículo nacional

³³ É preciso destacar a impossibilidade de dissociar os contextos de influência e de produção de texto durante a pesquisa. Para analisar as forças dos grupos, foi necessário analisar os textos das versões. Para analisar os textos, foi necessário analisar os debates que ocorriam antes, durante e depois dos textos para uma tentativa de melhor compreender o processo de construção da BNCC. A divisão de seções e capítulos entre contextos de influência e de produção de texto é para apenas evidenciar um pouco mais ora os debates (contexto de influência), ora os textos das versões (contexto de produção de texto).

homogêneo³⁴ (ALVES, 2014). Durante o intervalo de tempo entre a promulgação do PNE em meados de 2014 e a aprovação da última versão da BNCC no final de 2017, os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) diziam que a BNCC funcionaria como uma guia para educação brasileira. Ela supostamente responderia de forma clara, eficiente e objetiva ao anseio da sociedade em relação a que objetivos se esperam dos jovens quando saíssem da escola ou o que eles deveriam saber quando estivessem com determinada faixa etária. Além disso, deveria ser obrigatório para todas as escolas do Brasil, independentemente de classe socioeconômica, cultura e até mesmo das subjetividades dos estudantes. A educação com a BNCC contribuiria para a orientação da formação de professores e para avaliações padronizadas unindo esforços que hoje estariam dispersos e fragmentados.

Os defensores da BNCC argumentam ainda que os professores são inseguros e malformados e por isso precisam saber o que precisam ensinar. A formação universitária está cheia de teorias e precária na prática³⁵. Isso vai ao encontro da onda conservadora que se reafirma da neutralidade do neotecnicismo num movimento de desideologização (SÜSSEKIND, 2018) que se reafirmou a cada versão da BNCC. Quanto à insegurança dos professores, Macedo (2014) fala que a ela não deve ser vista como negativa, mas como boa porque demonstra a responsabilidade e a seriedade do profissional em relação a sua prática docente. Aliás, a insegurança é intrínseca a qualquer profissão. A autora ainda diz que a insegurança só é negativa quando ela é produzida por causa do medo do desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas. Inclusive, essa preocupação foi uma das principais causas que provocaram a adesão de professores ao Common Core (Base Comum) nos EUA por terem medo do fechamento de escolas por baixo desempenho depois da reforma *No Child Left Behind - Nenhuma Criança Deixada para Trás* (RAVITCH, 2013 apud MACEDO, 2014).

Um desses agentes que Freitas (2012; 2014) trata como os reformadores empresariais que defende a BNCC como um guia para transmitir segurança aos professores é o Movimento Todos pela Educação (TPE), no qual eu gostaria de destacar por ser um ator que tem obtido certo protagonismo no cenário educacional brasileiro nos últimos anos.

³⁴ Cf. Capítulo 3.

³⁵ Fala da Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos pela Educação. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jp8ZVWU1gl8&t=17s>> acesso em 11/11/2018.

O TPE foi criado, em 2006, por empresários de vários ramos da economia como o Grupo Itaú, Gerdau, o Pão de Açúcar, Grupo Abril, Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, entre outros. O grupo se define como uma aliança nacional *apartidária* e é sustentado financeiramente por doações de empresários e organizações internacionais (MARTINS; KRAWCZYK, 2018). Um dos principais objetivos do TPE tem sido desenvolver metas para educação e monitorar performance com apoio de especialistas brasileiros e americanos (MACEDO, 2014). O TPE admite que a universalização da educação pública é um avanço, mas lamenta que esse avanço não está sendo acompanhado do aumento da *qualidade* (Cf. Capítulo 1), tendo em vista os resultados apresentados no IDEB e no PISA, altos índices de reprovação e abandono escolar.

Para as autoras, há um diagnóstico de uma forte crise para o TPE:

Que se manifesta em três dimensões: **crise de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento**. No enfrentamento das crises, o TPE propõe a reorganização da educação pública em torno de um projeto nacional, no qual a prioridade seria a qualidade da educação pública. A análise dos dados demonstra que para o TPE as **crises de qualidade, responsabilidade e gerenciamento estão interligadas**. A crise de qualidade seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrar a educação pública e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos. Por isso, um dos princípios do TPE é a corresponsabilidade pela educação. Assim, a responsabilidade pelos resultados educacionais pode ser compartilhada entre governos e sociedade, recuperando, simultaneamente, o papel do empresariado como sujeito privilegiado na interlocução com o poder executivo (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 9). (Grifos meus)

Creio já ter discutido, mesmo que breve, a relação crise-qualidade no Capítulo 1, onde, em resumo, argumento que os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) têm insistido numa qualidade padronizada para superar uma *crise inventada* criada pelas avaliações padronizadas. Por outro lado, defendi o sentido de qualidade social (FREITAS, 2005) que vai ao encontro da democracia e da participação da comunidade escolar. Quanto as crises de responsabilidade e de gerenciamento, nas quais as autoras chamam atenção no trecho acima, estão muito relacionadas ao pós-profissionalismo, gerencialismo e de performatividade de Ball (2005). As autoras dizem que o TPE busca se colocar como protagonista da mediação entre a sociedade civil e o poder público. Essa mediação assume um caráter prescritivo. Ou seja, o poder público e a sociedade civil seguiriam o que um outro (nesse caso, o TPE) entende como importante a ser feito na educação – caráter do profissionalismo assumido no neoliberalismo para Ball (2005). Nesse movimento, há um discurso de que os professores devem ser valorizados e são imprescindíveis para implementarem as demandas do TPE. Mas a valorização defendida pelo TPE se apoia em um

pretensão protagonismo do professor atrelado ao desempenho das suas turmas e em capacitação constante para “melhorar seu ensino” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018).

O pós-profissionalismo e o discurso do TPE em relação ao papel do professor me fazem relacionar com uma das aulas do curso de Didática, na qual eu frequentava durante o estágio docente voltada para estudantes da Pedagogia e licenciaturas, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekind. A aula tinha como texto introdutório para a discussão do capítulo 8 “Deveres de um cidadão respeitador das leis” do livro de Hannah Arendt (1999) intitulado “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”. A autora fala sobre o julgamento de Eichmann³⁶, líder nazista responsável por autorizar a ida de judeus para os campos de concentração, que foi capturado na Argentina mais de quinze anos após a Segunda Guerra Mundial e levado para Jerusalém para ser julgado pelos crimes cometidos contra a humanidade. No julgamento, Eichmann afirmava que ele não era um monstro que as pessoas estavam imaginando, mas que apenas era um bom cumpridor de ordens do governo de Hitler, portanto ele estava cumprindo bem as funções atribuídas a ele. Trazendo essa discussão para a educação, será que um bom professor é aquele que cumpre “bem” as ordens destinadas a ele pelas instâncias administrativas superiores?

Para citar um exemplo da grande participação do TPE no poder público federal, em 2007, sob a gestão do presidente Lula (2003 - 2010), foi assinado o Decreto 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O decreto permite à adesão voluntária de redes estaduais e municipais ao decreto e contém algumas das propostas do TPE como: alfabetização até os oito anos de idade (essa também é uma das metas do PNE em vigência), mérito do profissional da educação baseado em resultados, aulas de reforço para estudantes com menor rendimento, divulgação do IDEB nas escolas e criação de comitês locais para acompanhamento dos desempenhos do IDEB com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes dos sistemas educacionais (NAZARETH, 2017). Esse Plano de Metas tem orientado várias redes estaduais e municipais. Atualmente, todas as redes estaduais de educação e do Distrito Federal e cerca de 5.300 das redes municipais estão aderidas ao decreto³⁷.

³⁶ Quem tiver mais interesse sobre o assunto, recomendo os filmes “Operação final” e “Hannah Arendt”, ambos disponíveis no YouTube, e o primeiro também se encontra acessível na plataforma de streaming Netflix.

³⁷ Informação obtida mediante a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/11).

Além do Decreto do Plano de Metas, a bandeira da alfabetização plena até os oito anos de idade é a essência de outra regulamentação do MEC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma portaria que existe desde 2012, reformulada em 2017. Em 2016, segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB), a busca pela alfabetização na idade certa envolvia 317 mil professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudo, 5420 municípios e 38 universidades públicas em todos os estados e no Distrito Federal (FRANGELLA, 2016). Dois dos pontos centrais do PNAIC é a discussão dos direitos de aprendizagem dos estudantes atrelados a conteúdos e a padronização como lógica de qualidade como acontece nas versões da BNCC (Idem) e como defende o TPE.

Para o grupo das entidades educacionais que não são favoráveis a um currículo nacional homogêneo, no qual me encontro, a BNCC representa um retrocesso à educação, pois possui uma concepção hierarquizante pautada no entendimento de que os professores precisam de uma orientação externa para ministrar suas aulas. Alegamos que há uma grande ênfase nos conteúdos. A defesa por uma base nacional comum enxerga o trabalho docente como não ativo, não criativo e não intelectual. Essa é uma lógica que menospreza a complexidade e a diversidade do processo de *ensinoaprendizagem* (AZEVEDO, 2007) por buscar objetificá-lo. Além da consequência negativa da tentativa de retirada de autonomia dos docentes, as escolas e seus sujeitos apresentam demandas singulares que seriam prejudicadas com soluções globais homogêneas que pretendem resolver problemas de todos os lugares justamente por criar novos problemas ao não considerar as especificidades de cada *espaçotempo* e dos sujeitos *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2003).

Não quero colocar aqui uma briga de “bonzinhos” contra “malvados” nem homogenizá-los como se fossem grupos monolíticos, pois sabemos que são muitas as tessituras das redes que nos formam, informam e que são também tecidas por nós, nos cotidianos das escolas e das universidades. Não quero dizer que o TPE e os outros reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) “manipularam” ou usaram de “artimanhas” para convencer o MEC e o CNE (até porque nem todos do MEC e do CNE concordam com a ideia de currículo nacional comum). Talvez, os Ministros de Educação, secretários executivos e a maior parte dos conselheiros que estiveram nos referidos cargos nos últimos anos acreditem mesmo que a BNCC tem o potencial de promover a justiça social ou a distribuição mais igualitária da riqueza pela padronização curricular (MACEDO, 2015) como Leslie Le Grange, reformador curricular na África do Sul (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018) e Diane Ravitch, reformadora curricular nos EUA. Porém, não acredito que esse desejo poderá vir se concretizar com a

redução da diferença e da diversidade em busca do nacional homogêneo (e não estou sozinho nessa suspeita, Cf. FRANGELLA, 2016; MACEDO, 2015; ANPEd; ABdC, 2015) por produzir invisibilidades e exclusões, por prejudicar práticas democráticas e a própria busca por justiça social. Mesmo que haja aumento do desempenho em avaliações padronizadas como houve na Austrália, país que passou por processo de unificação curricular, não se vivenciou a redução das desigualdades – como muitas vezes argumenta-se a favor da BNCC com esse ponto –, nunca houve consenso sobre o que deve ser ensinado nas escolas. O currículo nacional australiano permite pouco espaço para a autonomia docente devido ao grande detalhamento dos conteúdos e objetivos (MACEDO, 2016).

Retomando as discussões no processo de construção da BNCC, houve (e ainda há) alguns debates sobre interpretação de leis e textos produzidos no âmbito executivo federal indo desde a Constituição Federal de 1988, perpassando pela LDBEN (1996) e chegando até o PNE (2014) que interessam para esta discussão. Há uma defesa por parte do TPE de que a Constituição e a LDBEN contemplam a previsão de um currículo comum.

Por outro lado, os que não concordam com a ideia de um currículo nacional homogêneo defendem que não há necessidade nem legitimidade na construção da BNCC por não haver previsão na Constituição (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019), nem na LDBEN, nem no PNE, pois esta é apenas uma das interpretações possíveis, pois a menção que essas leis fazem às “bases comuns” não se refere explicitamente a conteúdos programáticos por ano escolar. Defendem ainda a valorização docente através da remuneração, da autonomia pedagógica e da gestão democrática-participativa presentes nessas leis como forma de equidade e aumento da *qualidade educacional* – sendo entendida aqui como aumento do protagonismo e participação dos sujeitos das escolas de forma autônoma para resolução de conflitos, demandas e tomadas de decisões. O Projeto Político Pedagógico (PPP)³⁸ é um dos caminhos para efetivação da gestão democrática, sendo um bom documento de promoção da qualidade democrática, pois cada espaço escolar define melhor sua dinâmica de acordo com o seu contexto. Um PPP engloba a filosofia da escola, as suas aspirações e as suas dificuldades por meio de um diagnóstico (BERNADO; BORDE; CERQUEIRA, 2018).

Ao elaborar o seu PPP de forma coletiva, os seus participantes (responsáveis, professores, gestores, funcionários e estudantes) devem se preocupar com a igualdade de

³⁸ O PPP não representa o consenso da comunidade escolar, pelo contrário, deve sempre representar o dissenso dos sujeitos. Se há o consenso, alguma voz foi silenciada no processo de construção do PPP.

condições de acesso e permanência dos estudantes na escola; com o currículo a ser construído de forma coletiva na escola; com a valorização dos profissionais de educação da escola, incluindo suas condições de trabalho e formação inicial e continuada; e com as finalidades da instituição (VEIGA, 2002).

O Estado deve dar autonomia para que cada equipe pedagógica construa seu PPP junto com os seus estudantes e comunidade escolar. Os sujeitos *nasdas* escolas sabem (mais do que todos aqueles que não estão inseridos nelas) os problemas, os limites e as possibilidades. O PPP, ao ser produzido coletivamente, tem que assumir um caráter público para que todos se sintam parte e responsável do processo (FREITAS, 2005). Políticas unificadoras, como a BNCC, não visam o apreço pela diferença, autonomia e práticas democráticas nas escolas e silenciam os *saberesfazeres* dos sujeitos *nosdos* cotidianos (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016).

Essas questões e diferenças ideológicas foram colocadas em um debate realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), meses após a promulgação do PNE. Representando o grupo que não concorda com a ideia de currículo nacional homogêneo, Alves (2014) questiona a tamanha pressa em cumprir duas³⁹ estratégias das mais de duzentas presentes no Plano, rigorosamente no prazo que seriam: “2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;” e “3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino Médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;”.

³⁹ Em outros debates, há a citação de outras duas estratégias do PNE: “2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;” e “7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;”

Segundo a autora, a meta 18 que diz “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” precisava ser mais debatida e cumprida em menor tempo do que uma possível implantação de um currículo nacional homogêneo. Alves (2014) alertava que a valorização dos profissionais da educação, discussão da meta 18, não era lembrada na época – nem é no atual momento. A valorização dos profissionais da educação deveria ser mais debatida pelas entidades apoiadoras da BNCC e pelo próprio governo tanto quanto o fazem para implantação de um currículo nacional homogêneo, pois falta muito para essa meta⁴⁰ ser cumprida e que nenhuma melhoria na educação poderia acontecer sem a execução plena da meta 18 (BRASIL, 2014).

Nesse contexto de influência, após o lançamento da primeira versão da BNCC em setembro de 2015, associações acadêmicas de educação se manifestaram contrárias a concepção de currículo homogêneo e nacional em diversos meios como mesas de debates, ofício, moção e artigos acadêmicos. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) enviaram um ofício⁴¹, em 2015, à presidente da Comissão Bicameral de Educação Básica do CNE, Prof^ª. Dr^ª. Marcia Ângela Aguiar, na qual encaminhavam uma exposição de motivos que afirmava que a BNCC não está voltada para a diversidade e democracia como prevê a LDBEN e sim para a uniformidade. Neste ofício, as duas associações afirmaram que embora aprender conteúdos seja direito de todos, currículo não é uma lista de conteúdos fechada e isolada de outros contextos individuais e locais e que nenhum documento seria capaz de dar conta dessa complexidade. A criação de um currículo nacional homogêneo privilegia uma concepção tecnicista⁴² de currículo devido a promoção de competências e habilidades para a vida pessoal e profissional.

⁴⁰ No debate, a autora citou a Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, a qual não havia grande mobilização por parte dos entes federados nem das entidades apoiadoras da BNCC para que fosse cumprida, pois continuava a ser “letra morta” em boa parte do país.

⁴¹ ANPEd; ABdC. Ofício nº 01/2015/GR. Rio de Janeiro. 2015.

⁴² Essa concepção tecnicista está ainda mais forte atualmente com a conversão da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP 746/16) na Lei nº13.415 que altera a LDBEN. Essa lei reestrutura o Ensino Médio para a introdução de cinco itinerários formativos como consta no Art. 36: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional”. E referente a formação do profissional para o inciso V, o Art. 61, IV diz: “**profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar

Na concepção tecnicista, a docência é desprestigiada, reduzida a técnicas de ensino, na qual professores e estudantes ficam em segundo plano, pois a listagem de conteúdos, habilidades e competências ocupa o primeiro. O termo competência representa o entendimento do conhecimento para fazer algo, do “aprender a aprender”. Representa a mobilização de conhecimentos para resolução de situações diárias, servindo como uma caixa de ferramentas (MACEDO, 2016). A BNCC representa uma concepção fragmentária de disciplinas isoladas, é conteudista e possui um entendimento ultrapassado de currículo (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018). Assim, “o magistério parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica” (BALL; MAGUIRE, 2007, p. 103).

A proposta da BNCC não considera os debates realizados no campo do currículo nos últimos anos (ANPEd; ABdC, 2015), os quais não defendem uma linearidade de que ensinar determinado conteúdo significa aprender o mesmo de forma única. Os debates curriculares, na sua vasta diversidade e divergências, não defendem a ideia simplista e reducionista de “transmissão de conteúdos” fragmentados. “As aprendizagens não decorrem do “ato ensinante” e a formação dos sujeitos não se dá por meio de conteúdos estanquizados, dissociados uns dos outros a partir de disciplinas fechadas em si mesmas” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018). Há se de pensar do porquê do MEC estar desprezando os debates históricos e constitutivos do campo do currículo e da baixa participação de professores da Educação Básica no processo de construção da BNCC. Inclusive, na época do lançamento da primeira versão, o jornal O Globo divulgou uma pesquisa⁴³ do Cenpec, encomendada pela Fundação Lemann, na qual muitos professores do Ensino Superior de várias licenciaturas demonstravam insatisfação quanto à ideia de um currículo homogêneo nacional por verem com preocupação que uma BNCC prejudicaria a autonomia das escolas. Aparentemente, o diagnóstico de crise na educação amplia e muito a aceitabilidade casando-se muito bem com a BNCC.

conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (Grifo meu). Ou seja, além da formação técnica poder substituir a oferta dos outros itinerários, o profissional para ministrar formação técnica não precisa necessariamente ter cursado pedagogia nem licenciatura. Além disso, a reforma defende a progressiva transformação das escolas públicas e privadas em escolas com educação integral. Isso afeta os estudantes trabalhadores que ficariam impossibilitados de adquirir sustento financeiro, muitas vezes, indispensável para uma família de renda baixa.

⁴³ Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/base-nacional-comum-tem-apoio-nas-escolas-mas-academia-critica-dizem-pesquisas-17489904>> acesso em 30/11/2018.

As críticas das entidades acadêmicas não se restringiram apenas a concepção de um currículo nacional homogêneo, mas também sobre o processo de construção da BNCC que privilegiou a visão de “especialistas” com pouco diálogo com as comunidades escolares e sociedade em geral em um processo rápido e pouco participativo. Algo semelhante aconteceu no Reino Unido. A reforma no Reino Unido se apoia

Numa técnica, na imposição de procedimentos gerenciais que pretendem simplificar e acelerar o processo decisório. A participação é minimizada e sistemas são desenvolvidos para disciplinar e dirigir o trabalho do professor (...). Colegialidade e participação são geralmente tomadas como parte do problema em vez de parte da solução. Eles são vistos como mais preocupados com seus próprios interesses, como parte de um sistema em que produtores desconsideram seus consumidores. As reformas ‘gerencialistas’ no Reino Unido também afirmam uma relação ‘empregador-empregado’ na escola e tentam relacionar “performance” diretamente aos incentivos materiais (BALL; MAGUIRE, 2007).

Para o autor, os professores não eram chamados para participarem dos debates sobre as reformas educacionais. Eles eram considerados como parte do problema e que precisavam receber orientações e ordens superiores. Os debates educacionais concediam prioridade aos discursos de “especialistas” com demandas mercadológicas, com baixa interação com os professores e comunidade escolar. As mudanças eram unilaterais (Idem).

A preocupação em mostrar que o processo de construção da BNCC foi democrático é evidente com a divulgação do grande número de participações – em alguns momentos, soa um certo tom orgulhoso – e da distribuição geográfica de vários seminários e audiências públicas pelo Brasil entre 2016 e 2018 como mais um argumento para legitimar o processo.

Um ponto para se pensar a qualidade democrática do processo de construção da BNCC é quantidade de professores dos diferentes níveis de ensino nas equipes disciplinares. Das vinte e nove (29) equipes tinham apenas quatro (4) professores cada. Além disso, as equipes trabalhavam de forma isolada em torno dos seus conteúdos disciplinares (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Para avaliar outro ponto da qualidade democrática nesse processo, gostaria de trazer outros dados. No período de participação pública à primeira versão da BNCC entre outubro de 2015 e março de 2016, o MEC, em seu site⁴⁴ e em vídeos⁴⁵, diz que houve cerca de 12 milhões de contribuições. Detalhando esses números, foram mais de 300 mil cadastros

⁴⁴ Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/mais-destaques/511-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>> Acesso em 10/07/2018.

⁴⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA&t=23s> Acesso em 10/07/2018.

divididos entre: cerca de 207 mil de professores, 45 mil de escolas/redes de ensino e 4 mil de organizações e 49 mil de outros (estudantes, responsáveis e sociedade em geral)⁴⁶.

Trago para esta avaliação, a pesquisa feita por Fernando Cássio, docente e pesquisador da Universidade Federal do ABC.

Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastros evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes, mas é preciso qualificar o que se quer chamar de “contribuição”. (...)

A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) – e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos – terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando a rigor, 558 cliques nos questionários). Dois cliques, uma contribuição.

Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre) teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. (...) (CÁSSIO, 2017)⁴⁷

A pesquisa feita por Cássio (2017) mostra que as grandiosas “12 milhões de contribuições” representam *apenas* 143.928 contribuintes únicos. No Brasil, existem 2,2 milhões de professores e 48,6 milhões de estudantes somando toda a Educação Básica – números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através do Censo Escolar (BRASIL, 2018). Os quase 144.000 contribuintes representam apenas 0,3% aproximadamente da soma de professores e estudantes da Educação Básica, não contando com as redes, as escolas e outros contribuintes. A participação de 143.928 pessoas é ínfima para se dizer que foi um processo democrático.

A segunda versão da BNCC, lançada em maio de 2016, defende-se da acusação de estar sendo um processo rápido e pouco participativo com a ideia de que a passagem da primeira versão para a segunda foi um grande processo democrático. Além de ter se colocado como “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo

⁴⁶ Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/fim-contribuicao>> e <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> acesso em 10/07/2018.

⁴⁷ Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns> acesso em 10/07/2018.

educacional” (BRASIL, 2016, p. 24), a segunda versão da BNCC trouxe números – alguns já mencionados – como “305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas” cadastrados no Portal da Base (BRASIL, 2016, p. 29). Segue ainda dizendo que

Entre julho de 2015 e março de 2016, para apresentar a Base, mobilizar as redes, promover debates, responder a questionamentos e buscar elementos para aprimorar o processo de consulta pública, técnicos do MEC e membros do Comitê de Assessores e Especialistas estiveram em, aproximadamente, 700 reuniões, seminários, debates, fóruns e outros eventos promovidos, nas cinco regiões do país, por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Universidades Públicas e Privadas, representações de fóruns de educação, organizações científicas e acadêmicas, sindicatos e diferentes atores envolvidos com a Educação Básica (Idem).

Durante o intervalo da segunda versão para a terceira, houve os seminários estaduais em todos os estados e no Distrito Federal. O primeiro foi realizado em 23/06 no Rio Grande do Sul e o último foi realizado no Tocantins, nos dias 9 e 10/08 no ano de 2016. Os seminários aconteceram nas capitais estaduais, com a exceção de Canoas no Rio Grande do Sul e de Ananindeua no Pará, mas as duas cidades se encontram nas regiões metropolitanas⁴⁸.

A seleção dos participantes dos debates nos seminários estaduais continha critérios de seleção que foram publicados em editais de chamadas públicas para professores e estudantes. Dois desses critérios eram: ter contribuído no processo de análise da primeira versão do documento preliminar da BNCC, no âmbito da escola e/ou rede e/ou individualmente (via portal da BNCC) e ter disponibilidade para participar de todo o seminário. A maioria dos editais continham essas exigências⁴⁹. Ou seja, o professor ou o estudante que não teria contribuído (ou melhor, que não tenha dado os cliques) no portal da BNCC para a primeira versão ficaria impossibilitado de participar da nova fase de debates da BNCC. Os seminários contavam com limite de vagas. Além da restrição do condicionamento da participação na ocasião da primeira versão, houve a restrição do espaço físico dos locais dos seminários.

A outra restrição é a disponibilidade para participar de todo o seminário. Sabemos que é difícil para um professor se ausentar da escola e deixar sua(s) turma(s) sem aula. Também é difícil para os professores e estudantes que não moram nas regiões metropolitanas terem que se deslocar até a capital ou a sua cidade vizinha para participar por questões financeiras e/ou logísticas. Uma medida mais democrática seria a realização de mais seminários por estado e

⁴⁸ As informações sobre os seminários estaduais se encontram no sítio eletrônico disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/calendário>> acesso em 19/11/2018.

⁴⁹ Alguns editais não estavam mais disponíveis para consulta.

não apenas um, como aconteceu, para que pudesse contemplar a disponibilidade maior possível dos professores e estudantes que quisessem participar.

Durante a fase dos seminários, em julho de 2016, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) divulgou uma carta⁵⁰ contendo críticas ao processo de construção e à própria concepção de currículo único trazido com a BNCC. Algumas dessas críticas eram: a padronização curricular e o prejuízo ao pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e ao princípio da gestão democrática presentes na Constituição de 1988 e a LDB.

A terceira versão da BNCC, divulgada em maio de 2017, recebeu mais críticas em relação às versões anteriores por parte das associações acadêmicas e entidades educacionais. Além das críticas referentes ao fracasso da implantação de unificação curricular em outros países, o não respeito às diferenças, o aumento das desigualdades, a responsabilização de professores, apareceram outras como a fragmentação da Educação Básica com a retirada do Ensino Médio⁵¹, a introdução do termo “competências” e a retirada do termo “orientação sexual”, mostrando o avanço conservador e neoliberal nesse contexto de influência.

O avanço conservador se deu principalmente quando membros do Congresso Nacional participantes da chamada bancada da Bíblia receberam uma carta⁵² de um grupo de “professores contra a ideologia de gênero” que cobrou dessa bancada a interrupção do encaminhamento da BNCC do MEC para o CNE (MOURA; SALES, 2018). Nesta carta, o grupo afirma que o CNE é favorável à “ideologia de gênero” e acusa o MEC de não estar sendo transparente por não divulgar o documento na íntegra antes do envio. Essa luta conservadora vem atuando desde a primeira versão da BNCC com audiências alternativas as do MEC e com uma produção vasta de documentos críticos às versões apresentadas (Idem).

Na mídia, representantes de instituições privadas foram convidados para comentar as mudanças de uma versão para outra⁵³. Em uma reportagem do portal de notícias G1⁵⁴, por exemplo, de seis entrevistados, havia representantes do TPE, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Fundação Itaú Social. De modo geral, eles afirmaram que houve avanço

⁵⁰ Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/07/carta-vitoria-julho2016-final.pdf>> acesso em 28/07/2018.

⁵¹ O Ensino Médio foi retirado devido a reforma desta etapa de ensino provocada pela lei 13.415/2017.

⁵² Disponível em <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2017/04/professores-protestam-contrapresenca.html>> acesso em 11/10/2018.

⁵³ Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>> acesso em 10/04/2018.

⁵⁴ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-a-opinio-de-especialistas-sobre-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-bncc.ghtml>> acesso em 24/10/2018.

devido à introdução de dez competências⁵⁵, defenderam o atrelamento da BNCC à formação inicial e continuada dos professores e declararam a centralidade do professor no processo de implementação.

Em 2017, a ABdC produziu um documento⁵⁶ que foi encaminhado ao CNE, no contexto das audiências públicas sobre a terceira versão da BNCC, questionando ainda a proposta da Base se colocar como um ponto de partida e na verdade, não estar sendo um teto, um limite, ao apontar objetivos e metas ao final do ano letivo e/ou da etapa de ensino. A BNCC se configuraria mais como um ponto de chegada do que um ponto de partida.

A versão final da BNCC, lançada e homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo MEC, aprovada cinco dias antes no CNE, não apresentou mudanças significativas em relação à terceira. Manteve o termo “competências”, a omissão do termo “orientação sexual” e ausência do Ensino Médio no documento, o que gerou lamento por parte da ANPEd e da ABdC⁵⁷.

⁵⁵ 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

⁵⁶ Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>> acesso em 05/05/2018.

⁵⁷ Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>> acesso em 28/07/2018.

No ano seguinte, 2018, foi programado um calendário pelo CNE para a realização de outras cinco audiências públicas agora para debater a BNCC para o Ensino Médio. Duas audiências (que seriam realizadas em São Paulo e Belém) foram canceladas devido às intensas manifestações de professores, grupos estudantis e entidades educacionais contra a Reforma do Ensino Médio⁵⁸ e a BNCC do Ensino Médio. A ANPEd lançou uma nota⁵⁹ dizendo que, na verdade, houve a audiência feita pelos manifestantes que reivindicavam maior participação nos debates e denunciavam o desemprego e a privatização que estavam por vir.

No contexto das audiências públicas regionais para debate da BNCC para o Ensino Médio, o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) divulgou um manifesto⁶⁰, em maio de 2018, em defesa da democracia e autonomia nas escolas, contra o engessamento curricular promovido pela BNCC, cortes orçamentários para o Ensino Superior, entre outras reivindicações (FNPE, 2018).

Busquei explorar as forças em disputa no processo de construção da BNCC usando o *contexto de influência* e o *contexto de produção de texto* do ciclo contínuo de políticas de Ball, questionar os interesses na produção de um currículo único como o apostilamento do ensino e ratificar as críticas feitas a concepção da BNCC e ao seu processo de construção, antidemocrático e apressado. Aliás, mesmo que tivesse sido debatido de forma ampla entre diversos agentes, qualquer currículo unificado não permite o direito à diferença e rechaça a diversidade. Reafirmo que uma imposição normativa agride a subjetividade dos atores nas escolas. Sublinho que essa historiografia do tempo presente reconhece a miopia de ser vista pelos atores que a vivem sem pudor de teorizar e contribuir para o debate agora e, certamente, como registro histórico para o futuro.

⁵⁸ Para ver as críticas à Reforma do Ensino Médio, veja Capítulo 3.

⁵⁹ Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-sobre-audiencia-publica-do-cne-sobre-bncc-do-ensino-medio>> acesso em 16/05/2019.

⁶⁰ Disponível em <<http://www.sinpro-rio.org.br/admin/assets/uploads/files/9c9d8-conape-bh.pdf>> acesso em 31/05/2018.

CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: VARIAÇÕES DAS VERSÕES DA BNCC

A escolha por fazer análise do contexto de produção de texto acontece devido à impossibilidade de dissociá-lo da análise do contexto de influência - como já assinalado. Tendo em vista que para compreender a trama do processo de construção da BNCC foi necessário passar pelas ideias e debates que estiveram presentes antes, durante e depois das versões da BNCC, foi importante também ir ao contexto de produção de texto para “ver mais de perto” como esses debates influenciaram os textos das versões produzidas entre 2015 e 2017. Como historiador de formação e pesquisador do cotidiano são nesses textos que vamos seguir as pistas das redes que tecem mudanças rápidas nas “políticas educacionais” (BALL, 2014) e das negociações que ocorreram nos bastidores do ministério ou do CNE, nos plenários das audiências, na construção de manifestos, denunciando como essas “políticas são frágeis, produto de acordos” (BALL, 1994, apud BALL, 2001, p. 102).

Neste capítulo, busco discutir o processo de construção da BNCC a partir da promulgação da lei do PNE no ano de 2014, devido o debate sobre a possibilidade de um projeto de uma Base Comum para a Educação Básica ganhar força nesse momento (ALVES, 2014). A discussão passa pelo documento Pátria Educadora, pela primeira, segunda e terceira versões da BNCC, até chegar a sua última versão no final de 2017. Muitos debates foram colocados nesse processo tais como: a necessidade ou não de uma BNCC, quais conteúdos devem entrar e quais devem estar fora, qual caráter deveria prevalecer se o progressista ou o conservador, entre outros. Além de estar ciente da limitação do tempo da minha pesquisa, eu escolhi me concentrar sobre o debate em relação à necessidade ou não de um currículo nacional homogêneo, pois os outros debates já pressupunham a necessidade de uma Base Comum cabendo apenas a discussão de como seria esta e os caminhos para implementá-la.

Porém, antes de discutir a análise dos textos das versões da BNCC após o PNE, vejo a necessidade de trazer um pouco do histórico dessa discussão sobre a possibilidade de uma formulação da BNCC para mostrar ao leitor(a) que essa ideia não surgiu “do nada”.

3.1 – Histórico da discussão sobre uma Base Nacional Comum antes do Plano Nacional de Educação – PNE promulgado em 2014

Antes de discutir a BNCC no contexto pós-PNE, considero relevante trazer um breve histórico sobre a ideia de existência de uma Base Nacional Comum e usarei um artigo de Nilda Alves (2014) que tem como título “Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum” como fonte principal para tal, na qual a autora conta um pouco dessa história.

No artigo, a autora conta que entre 1981 e 1983 houve um grande movimento no MEC quanto a discussão sobre formação de professores por meio de debates e reuniões envolvendo universidades, escolas normais e outras instituições em diferentes estados e regiões. No final de 1983, um documento foi produzido sobre a questão e que serviu para a criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Alguns anos mais tarde, em 1990, a CONARCFE se tornou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A ANFOPE tinha como proposta (e já era uma proposta da antiga CONARCFE) que experiências locais em instituições de formação de professores, respeitando as suas peculiaridades, fossem discutidas em reuniões anuais de âmbitos nacional e regional e que essas experiências *talvez* pudessem formar uma Base Comum Nacional. Desse modo, esta BCN (antes comum e só depois nacional) seria formada por experiências das instituições de formação de professores, sem normatização para o território nacional, e não seria decidida primeiro em gabinetes e/ou debates com atores que muitas vezes não estão no chão da escola, para no futuro ser implementada, como está acontecendo agora desde 2014. A proposta mencionava um intercâmbio entre instituições através de visitas de pessoas interessadas, além das reuniões, conforme Alves (2014, p. 1470 e 1471) diz que

Entendo, por isso, que esta ideia se aproximava de uma utopia na formação de professores. No documento se indicava, então, que cada instituição poderia pensar livremente sua proposta e que esta estaria sendo revisitada – no que criava e nas dificuldades que poderiam aparecer – por um grupo de pessoas interessadas, todos os anos. Esse movimento permitiria acumular certos processos e certas ideias que poderiam, em momento mais adiante, fazer surgir uma base que seria comum - porque passava por um caminho de discussão das forças interessadas – e nacional, em seguida, porque proposta depois de muitas experiências possíveis vividas em múltiplas instituições no Brasil, mas mantendo, sempre, seus movimentos de mudança.

Ou seja, entendia-se que a proposta dessa BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante. (...)

Com a promulgação da LDBEN em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a discussão sobre a BCN muda um pouco a configuração. A redação dos art. 26 e 64 diz assim

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Alves (2014) fala que em nenhum dos dois artigos há um detalhamento do que seriam essas bases nacionais, o que gera interpretações e discussões diversas. Inclusive, os PCNs, formulados em 1997, não têm caráter obrigatório e sim são diretrizes para a educação. Isso mostra como é possível que essa base nacional comum (ou comum nacional) mencionada nos artigos podem se referir a diretrizes e não a listagem de conteúdos disciplinares (MACEDO, 2015).

Nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), movimentos sociais e organizações civis ganharam espaço no debate sobre o desenho, a realização e o monitoramento das políticas públicas para educação através de diretrizes específicas aprovadas no CNE como as de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação de Portadores de Necessidades Especiais. Oliveira e Sússekind (2018, p. 56) defendem que as Diretrizes Curriculares foram construídas e têm faceta mais democrática e plural e que a educação brasileira não precisa de documentos prescritivos.

Diretrizes Curriculares Nacionais eram o documento curricular vigente no país. Sustentávamos essa afirmação no entendimento de que elas haviam sido democraticamente elaboradas, em governos anteriores, existiam e precisavam de tempo para que fossem avaliadas e reformuladas ou não. Portanto, seriam suficientes. O contra-argumento era de que, para as autoridades locais, não bastariam. Recorrentemente, argumentavam que professores/as precisavam de manuais de ensino, que as diretrizes eram vagas e que seria necessário algo mais preciso e detalhado.

Entretanto, o debate sobre um currículo nacional homogêneo não ficou “sumido” nesse período. Macedo (2014) conta que, em 2009, o MEC divulgou o Programa Currículo em Movimento, inclusive com grande participação de acadêmicos da área do currículo, que tinha

como objetivo orientar para a garantia da formação básica comum da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em 2014, o apoio ao projeto de um currículo nacional homogêneo, que hoje se tornou a BNCC, intensificou-se após a aprovação da lei do PNE. Mas, antes mesmo do PNE, houve o surgimento do Movimento pela Base Nacional Comum em 2013. Em seu sítio eletrônico⁶¹, o Movimento se diz como uma organização “não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”. O Movimento conta com a participação de entidades como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Natura e outros atores como acadêmicos, políticos do executivo e do legislativo, UNDIME, Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED), entre outros.

Em outubro de 2013, houve um evento organizado pelo CONSED e pela Fundação Lemann com a presença de representantes da UNDIME, do CNE, do INEP e do TPE em que foi abordada a comparação dos sistemas educacionais de diferentes países (MACEDO, 2014). A pesquisadora Paula Louzano foi a responsável por trazer o estudo comparativo não apenas nesta oportunidade, mas em outros debates também. Porém, a mesma já admitiu que desconhecia os debates curriculares no Brasil quando questionada (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018).

Já em 2014, mais precisamente do mês de março, foi a vez da UNDIME promover um fórum estadual em São Paulo, no qual a formulação de um currículo nacional homogêneo foi uma das pautas. Em maio do mesmo ano, a UNDIME organizou o 6º Fórum Nacional Extraordinário e o foco da discussão agora foi a construção de um currículo nacional homogêneo. No mês seguinte, o PNE foi promulgado e o apoio à formulação de uma BNCC foi intensificado. A intensificação do apoio ocorreu devido a um entendimento de que para a realização de quatro estratégias⁶² a fim de alcançar quatro das vinte metas⁶³, era necessário

⁶¹ Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> acesso em 09/11/2018.

⁶² Referente a meta 2: “2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;”; referente a meta 3: “3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;”; referente a meta 7: “7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos

formular uma Base Nacional Comum e, inclusive, argumenta-se, como já mencionado, que já havia previsão na Constituição Federal e na LDBEN. O atingimento das estratégias parece assim ser mais importante do que o cumprimento das metas em si.

Dois meses após o PNE, a Fundação Lemann realizou o 3º Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, no qual o professor David Plank falou sobre as potencialidades e desafios de um currículo nacional homogêneo relacionando com a unificação curricular no estado da Califórnia, nos EUA. O professor defendeu que sem uma Base era difícil saber se a educação está melhorando ou não (MACEDO, 2014).

Trazer esse histórico e os debates que antecederam o PNE é importante para entendermos os esboços que foram sendo construídos para a formulação de currículo nacional homogêneo, negociado em diversas versões, que hoje se tornou a BNCC. O que na década de 1980 era a proposta de reunir experiências de diversos estabelecimentos de ensino para a divulgação para o país, sem a pretensão de ser um regulamento, transformou-se numa norma que obriga os professores ensinarem determinados conteúdos e os estudantes aprenderem numa idade considerada a certa.

currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;” e referente a meta 15: “5.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;”.

⁶³ Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. (Há uma tabela com a proposta de aumento das notas do Ideb ao longo da vigência do PNE – 2014 a 2024). Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

3.2 – Controvérsias e disputas de sentido: análise dos textos do Pátria Educadora e das versões da BNCC

Antes de analisar os textos das quatro versões da BNCC, julgo necessário analisar um documento que foi uma prévia das BNCCs⁶⁴.

Previamente à divulgação da primeira versão da BNCC, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República lançou, em abril de 2015, sem anúncio prévio ao MEC⁶⁵, um documento para discussões preliminares da BNCC, intitulado “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”. O documento preliminar à BNCC dizia que a “qualidade do ensino que uma criança brasileira recebe não deve depender do acaso do lugar – ou da classe social – em que ela nasce.” (BRASIL, 2015, p. 7) e propôs um currículo nacional homogêneo sendo dividido em sequência padrão para estudantes ditos normais e em sequências especiais para estudantes com dificuldades de aprender, os quais assim que tivessem suas dificuldades sanadas deveriam ser enviados para a sequência padrão.

Não bastaria apenas uma padronização unificadora no currículo para aumentar a tal qualidade na educação. O documento Pátria Educadora estendeu a padronização unificadora para a formação de professores e avaliação de docentes. O documento afirmou que os professores, em geral, são malformados.

Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação. Só pequena porção se forma na pedagogia e nas licenciaturas das universidades federais. Estas estão longe de oferecer ensino compatível com rumo como o que aqui se propõe. Deixam-se fascinar, ao gosto de cada catedrático, com o torneio de manual entre filosofias da educação. Costumam, entretanto, prover ao menos alguns elementos de formação aceitável (BRASIL, 2015, p. 16)

⁶⁴ Faz-se necessária uma observação que entre 2013 e 2015 foi produzido um documento por um grupo de trabalho vinculado à Secretaria de Educação Básica do MEC, formado por acadêmicos em sua ampla maioria. Importante notar que este documento começou a ser produzido como uma prévia da BNCC antes mesmo da promulgação do PNE em 2014. Ou seja, antes mesmo do PNE, já havia a intenção do MEC de formular uma BNCC. É válido destacar também que, embora este documento não seja analisado de forma mais aprofundada nesta pesquisa, em linhas gerais, o texto dizia que o documento pretendia dialogar com as comunidades escolares, respeitar a autonomia docente e trazia algumas diretrizes para temas comumente abordados nos Ensinos Fundamental e Médio, sem a pretensão de fixar conteúdos por ano escolar a princípio.

⁶⁵ Disponível em <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/14837-cnte-se-posiciona-sobre-documento-patria-educadora-a-qualificacao-do-ensino-basico-como-obra-de-construcao-nacional.html>> acesso em 02/06/2019.

Para melhorar a tal *qualidade do ensino* (Cf. Capítulo 1) houve a proposição de modelos baseados em protocolos para exemplificar – de modo detalhado, servindo tanto para a sequência padrão quanto para sequências especiais – para os professores “como liderar cada aula em cada disciplina. Substituirão o livro didático na imprópria função de servir como guia curricular residual” (Idem, p. 11). Ou seja, a proposta era que os protocolos fossem os guias dos professores. Os professores eram e são vistos (assim como na BNCC) como meros cumpridores de currículo, seguidores de modelos.

A Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação atuará junto com os Centros de Qualificação Avançada, descritos adiante, para estabelecer repertório abrangente e pormenorizado de protocolos que exemplifiquem maneiras de ministrar, em cada aula, os elementos do Currículo Nacional. Tais protocolos estarão amplamente disponíveis aos professores em textos e em aulas-demonstração. O objetivo será ajudar o professorado a implementar o novo currículo e o paradigma pedagógico. O livro didático deixará de ser o guia (Idem, p. 25-26).

Na área da avaliação, além de manter as avaliações padronizadas para os estudantes da Educação Básica, foi sugerida uma avaliação nacional para licenciados recém-formados – uma espécie de prova da Ordem dos Advogados do Brasil para graduados em Direito – que conteria uma parte teórica e prática de aula, servindo “como meio *poderoso*⁶⁶ de influir nos cursos de pedagogia e de licenciatura” (Idem, p. 18). A titulação dada pela instituição de ensino superior não teria validade por si só.

As propostas de 2015 se mantêm firmes e vão ao encontro da Base Nacional Comum para formação de professores, divulgada pelo MEC e encaminhada ao CNE, em dezembro de 2018⁶⁷. A BNC⁶⁸ para formação de professores propõe inúmeras reformas tais como: a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que hoje é aplicado trienalmente para todos os cursos de graduação, para todos os estudantes da pedagogia e licenciaturas de forma obrigatória como pré-requisito para habilitação a lecionar para a Educação Básica; a criação de um Instituto Nacional de Formação de Professores para centralizar a formulação de políticas de avaliação e monitoramento; mentoria para professores recém-formados; avaliações durante a carreira docente e hierarquização do professorado baseada em níveis de proficiência.

⁶⁶ Grifo meu. Ressalto a popularidade da ideia dos conhecimentos poderosos trabalhada no capítulo anterior com apoio de Macedo (2012).

⁶⁷ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml>> acesso em 13/12/2018.

⁶⁸ No Pátria Educadora, a atual BNCC se chamava Base Nacional Comum (BNC).

Freitas (2015), comentando sobre o *Pátria Educadora*, fala sobre o seu autor principal: Roberto Mangabeira Unger. Mangabeira é um professor de Harvard que viveu nos EUA nos últimos muitos anos e teve bastante influência sobre o governo Lula. O autor diz que Mangabeira não mostra evidências com base em estudos acadêmicos, nem cita documentos importantes como o PNE e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014. Para falar da educação brasileira, ele se apoia apenas nos dados das avaliações do PISA. Revelando seu caráter empresarial, ainda acrescenta que as reformas empresariais que aconteceram recentemente devem ser aprimoradas, mas não mostra qual(is) o(s) critério(s) de julgamento para tal afirmação (FREITAS, 2015).

O documento *Pátria Educadora*, visto como política curricular, enxergava que um currículo nacional homogêneo se faz tão necessário quanto a padronização na formação de professores – inicial e continuada – e avaliação de desempenho de estudantes e docentes. A organização curricular se assentava na homogeneização, na apresentação de protocolos e de definições que a escola e os professores teriam que fazer adaptações para o seu contexto. As sequências representavam as formas de planejamento pedagógico sem colocar em debate o que se planeja e o que se organiza, pois, os conhecimentos (conteúdos predeterminados) são a garantia do direito à aprendizagem (FRANGELLA, 2016). Esses esboços de políticas serão retomados na BNCC (segunda, terceira e quarta versões).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) avaliou⁶⁹, à época, o documento *Pátria Educadora* como limitado e com retrocessos para a educação. A CNTE criticou o caráter meritocrático com premiação de escolas e bonificação para professores e diretores que tivessem estudantes com bons desempenhos e punição aos profissionais que não alcançarem as metas. O *Pátria Educadora* reduz a noção de currículo a competências, alinhando-se às avaliações padronizadas. Nesse sentido, a noção de qualidade presente no documento para o CNTE (2015) está ligada ao mundo empresarial e não a noção de qualidade social proposta pelas CONAEs baseada no envolvimento das demandas das comunidades escolares, das escolas, dos profissionais de educação, dos estudantes e do Estado com diretrizes voltadas para a inclusão, pluralidade, democracia, laicidade e gratuidade. A CNTE (2015) ainda defendeu que as metas do PNE referentes ao piso salarial nacional para os professores, gestores e trabalhadores da educação (o *Pátria Educadora* só cita os professores)

⁶⁹ Disponível em <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/14837-cnte-se-posiciona-sobre-documento-patria-educadora-a-qualificacao-do-ensino-basico-como-obra-de-construcao-nacional.html>> acesso em 15/12/2018.

visando a equiparação por nível de escolaridade, a formação de graduação e pós-graduação para professores e o investimento de 10% do PIB para a educação deveriam estar no Pátria Educadora.

Um parêntese importante a se fazer sobre o Pátria Educadora é o teor preconceituoso sobre determinados estereótipos. Podemos ver isso no trecho abaixo.

Quando a família não consegue desempenhar esse papel (ensinar disciplina e organização), porém, a escola tem de assumir parte das tarefas da família. É a situação que se multiplica em grande escala no Brasil: nas periferias e nos bairros pobres de nossas cidades, mais da metade das famílias costuma ser conduzida por mãe sozinha, casada ou solteira. Revezam-se os homens como companheiros instáveis. Esta mãe, pobre e geralmente negra ou mestiça, luta para zelar pelos filhos e para manter ao mesmo tempo emprego ou biscate (BRASIL, 2015, p. 14)

Há um grave problema nesse fragmento. Afirmar que a dificuldade de estudantes pobres nas escolas está associada com um suposto revezamento de relacionamentos das mães dessas crianças é um equívoco. Problemas familiares (se é isso que o documento sugere) acontecem em todas as classes, etnias e nos diversos tipos de família, afetando crianças e adolescentes de diferentes formas de acordo com as subjetividades de cada um, e em diferentes áreas como social, familiar e escolar. Problemas de relacionamento entre os responsáveis de estudantes não atingem somente os moradores de periferia e de bairros pobres. Outros trechos que evidenciam preconceito são

(...) E que permita à massa de alunos, **vindos do meio pobre**, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder as capacitações analíticas. Será obra de libertação.

(...) A qualidade do ensino que uma criança brasileira recebe **não deve depender do acaso do lugar – ou da classe social – em que ela nasce**. A solução em país de nosso tamanho, de nossa complexidade e de nossas tradições políticas e constitucionais não é federalizar o ensino básico. É organizar o federalismo cooperativo em educação.

Grande parte da massa de alunos pobres nos países enfrenta obstáculos que podem parecer intransponíveis em subir a escada das capacitações analíticas. São as inibições, às vezes chamadas socioemocionais, que barram o caminho. (...)

Trata-se de trabalhar no terreno de capacitações pré-cognitivas que faltam a crianças saídas da pobreza mais comumente do que faltam aos filhos da classe média. Estas capacitações não trazem bondade: trazem poder. Empoderam os maus tanto quanto os bons. São capacitações de comportamento tanto quanto de consciências. (Brasil, 2015, p. 6, 7 e 13) (Grifos meus)

Mais uma vez, para o Pátria Educadora apenas os mais pobres têm dificuldades na sua vida escolar e para saná-las é preciso dar conteúdos básicos. Fazendo isso, o documento separa a escola de outras áreas fora da educação como emprego e renda familiar, condições de moradia, acesso à saúde, acesso ao lazer, segurança e qualquer outra área que possa vir a interferir na escolarização de um estudante. Além disso, cabe o questionamento sobre o que

seriam essas capacitações pré-cognitivas. Seriam as inibições, que às vezes são chamadas de socioemocionais como diz o documento? Se qual for a resposta, por que atinge mais os pobres do que classe média ou ricos (esta classe nem é citada)? A escola seria capaz de solucionar tais inibições (já que são socioemocionais e não escolares)?

No Rio de Janeiro, por exemplo, várias escolas situadas em favelas são fechadas em dias (que não são poucos) de confrontos entre policiais e traficantes, precarizando o trabalho docente e a vida escolar. Em alguns casos mais tristes, os tiros ferem e até mesmo tiram a vida de estudantes dentro da própria escola como foi o caso da adolescente Maria Eduarda de 13 anos⁷⁰. Os tiros também matam quem está a caminho da escola de uniforme da rede municipal do Rio como foi o caso Marcos Vinicius de 14 anos⁷¹. Os tiros não fazem apenas vítimas fatais. Também matam os amigos, os colegas da escola, os professores e as famílias da vítima que convivem com a eterna saudade e com a sensação de insegurança de que a qualquer momento deverão sair da sala de aula, irem para o corredor, abaixarem no chão e cantar músicas até o momento crítico do tiroteio passar⁷². Fica o questionamento: a BNCC conseguiria alcançar a tal qualidade padronizada tão almejada entre uma escola do asfalto e uma escola da favela que é vítima constantemente de confrontos? O estabelecimento de uma lista de conteúdos suprimiria a dor da saudade e a insegurança dos sujeitos que vivem nessas escolas? Em outra passagem, o Pátria Educadora dizia que “o objetivo, mais do que construir novas vantagens comparativas na economia mundial, é dar a cada brasileiro chance melhor para ficar de pé” (BRASIL, 2015, p. 4).

Como que a BNCC, com a sua definição de direitos de aprendizagem e de objetivos, dará a um brasileiro que passou por situações traumáticas de confrontos mais chances de se manterem de pé? Esse é apenas um caso da área da segurança pública da cidade onde eu moro que não está dissociada da escolarização assim como as outras. Poderia falar do acesso à saúde que em muitos municípios do interior só há um posto de saúde ou só existe em municípios vizinhos; do acesso ao lazer, o qual não é acessível para muitos jovens da

⁷⁰ Disponível em <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/adolescente-morre-baleado-dentro-de-escola-na-zona-norte-do-rio.ghtml>> acesso em 10/12/2018.

⁷¹ Disponível em <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/06/5551110-como-eles-nao-viram-o-uniforme-escolar--indaga-o-pai-de-adolescente-morto-na-mare.html#foto=1>> acesso em 10/12/2018.

⁷² Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/video-de-professor-tocando-violao-para-alunos-durante-tiroteio-no-rio-viraliza-21411160>> acesso em 10/12/2018.

periferia⁷³; das condições de moradia, onde um estudante tem que dividir um quarto com seus irmãos, enquanto há famílias que possui um quarto para cada criança e/ou adolescente; do acesso à escola, referente a quanto tempo demora para um estudante, funcionário e professor chegar a sua escola; e o rendimento mensal familiar, o qual limita os gastos com roupa, calçado, material escolar, além de haver muitos adolescentes que necessitam trabalhar para ajudar no sustento familiar. Todas essas áreas não estão dissociadas dos currículos praticados na sala. Elas estão presentes tanto quanto uma regra de três, função sintática e escravidão no Brasil.

Importante ressaltar que mesmo que houvesse uma cidade ou um bairro onde as condições socioeconômicas dos seus habitantes fossem parecidas, um currículo homogêneo também não seria bem aceito pelas teorias com que trabalhamos no campo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos devido a premissa ontológica da diferença, característica intrínseca de cada ser humano. A aparente homogeneidade nos estudantes de uma escola, ou turma, em particular, dá lugar às inúmeras diferenças quando se mergulha, com todos os sentidos (ALVES, 2001), nos acontecimentos do dia a dia.

Desdobra-se o argumento no questionamento das políticas de currículo que se caracterizam como reformistas e conectam currículos e materiais didáticos unificados aos resultados dos testes externos padronizados e à formação para o mercado entendendo que desenham linhas abissais (SANTOS, 2007) apagando a diferença e enfraquecendo as experiências da criação cotidiana dos conhecimentos (SANTOS, 2001), escolares, sociais e tantos outros (SÜSSEKIND; 2014a). Sendo assim, sob a promessa de iguais oportunidades de aprender (BNCC 2016/2017), realizam controle e caçam a autonomia do trabalho docente, descaracterizando a diferença em busca de mesmidade e contribuindo para a crescente desigualdade dos sistemas educacionais. Tratam o ser humano como objeto de direitos e não sujeitos (SANTOS, 2013) do direito de aprender. Isso acaba desvalorizando a aula retirando dos currículos sua principal característica que é ser uma criação cotidiana feita como conversa complicada, e ameaça a formação de professores e sua docência como trabalhadores-intelectuais. Por isso, coloca nosso trabalho e a própria busca da democracia em risco (SÜSSEKIND, 2019, p. 97-98).

Por isso que os currículos são conversas complicadas quando consideram seus sujeitos como sujeitos e não objetos de direitos.

As conversas são complicadas porque as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...). Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (PINAR, 2014; SÜSSEKIND 2014b, p. 207).

⁷³ Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/11/25/cidade-tiradentes-ganha-10-quiosque-de-sorvete-e-jovens-reclamam-de-falta-de-lazer-no-extremo-da-zona-leste-de-sp.html>>

Em um momento se diz assim: “Trata-se de trabalhar no terreno de **capacitações pré-cognitivas que faltam a crianças saídas da pobreza** mais comumente do que faltam aos filhos da classe média.” (BRASIL, 2015, p. 13) (Grifo meu). É importante sinalizar, antes de mais nada, que quando falamos que tal estudante tem dificuldade de aprender, na verdade, somos nós que temos dificuldade de entender e de aceitar que cada um tem o seu tempo de aprendizado que quase sempre não é o mesmo que a gente espera. Se não for assim, vamos continuar produzindo invisibilidades quando procuramos que todos tenham que aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo. No Pátria Educadora, há um preconceito contra os mais pobres como se só eles tivessem dificuldades de aprender. Sujeitos de várias classes, religiões, gêneros, etnias têm as suas dificuldades, mas quando se propõe a normatização curricular de um padrão branco, europeu e masculino, as diferenças são transformadas em desigualdades.

Adentrando à discussão propriamente da análise do texto das versões da BNCC, um dos pontos a se destacar é a evidente preocupação do CNE e do MEC em (re)afirmar a defesa de uma previsão legal da BNCC em leis anteriores.

A menção à previsão legal na primeira versão se limita às duas primeiras linhas da apresentação da BNC feita pelo então Ministro de Educação, Renato Janine Ribeiro. Consta o seguinte: “A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum⁷⁴, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio (...)” (BRASIL, 2015, p. 2). Além do próprio questionamento a interpretação dessa previsão legal (Cf. capítulo 2), cabe a pergunta: se existe uma previsão da BNCC na Constituição para o Ensino Fundamental e no PNE para o Ensino Médio, por que a Educação Infantil está incluída desde a primeira versão? Como surgiu a ideia de formulação de uma BNCC para a Educação Infantil? Na primeira versão ainda, há a condenação de atividades “escolarizantes, equivocadamente, por práticas do ensino fundamental” (Idem, p. 18) na primeira etapa da Educação Básica. Mesmo com essa condenação, podemos perceber alguns elementos escolarizantes presentes no texto, formando assim os esboços do que viria ser a BNCC para a Educação Infantil com os Campos de Experiências (Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações). A primeira versão da BNCC define os Campos de Experiências da seguinte forma

⁷⁴ A atual BNCC não tinha um nome consolidado à época sendo chamada algumas vezes de Base Nacional Comum (BNC) ou como é chamada hoje.

As diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, na unidade de Educação Infantil e citadas no parecer acima, não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Daí a proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil na BNC se dar em **Campos de Experiências**, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam (BRASIL, 2015, p. 20).

Embora a primeira versão da BNCC critique que as “atividades escolarizantes” do Ensino Fundamental estejam presentes na Educação Infantil, vejo que os Campos de Experiências contêm objetivos que se assemelham como tais atividades. Vejamos estes objetivos: “Comunicar às crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhes comunicam”; “Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias”; “Relatar, com coerência, experiências vividas, usando diferentes elementos que marquem a passagem do tempo”, “Argumentar acerca de atitudes e tomada de decisões cotidianas”; “Descrever os objetos do mundo físico, comparando-os com figuras geométricas, sem nomeá-las” e “Participar da resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando explicações, levantando hipóteses.” Três desses objetivos são referentes à Língua Portuguesa e Matemática para o primeiro ano do Ensino Fundamental e os outros três são referentes aos Campos de Experiências da Educação Infantil. É fácil para o(a) leitor(a) identificar quais objetivos são referentes para cada etapa da educação básica?⁷⁵

Voltando à discussão sobre os “marcos legais” na BNCC, a segunda versão, aumenta a defesa da previsão legal, ainda que de forma tímida, para um parágrafo, como podemos ver a seguir.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (Brasil, 2015, p. 24).

⁷⁵ Quem tiver curiosidade para saber quais objetivos se referem à Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as referências são: EIEONOA005, EIEONOA006, LILPFOA001, LILPFOA002, MTMT1FOA002 e EIETQOA004, respectivamente.

A segunda versão retira a Constituição, mas acrescenta a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, além de manter o PNE.

A terceira versão da BNCC traz um tópico chamado “Os marcos legais que embasam a BNCC” que ocupam duas páginas do documento (da página 8 a 10). Os “marcos legais” que eram apenas um parágrafo na segunda versão da BNCC e na primeira versão eram apenas duas linhas, na terceira versão há um tópico exclusivo para tal. Dentro desses “marcos legais”, há a defesa da previsão de uma Base Nacional Comum na Constituição de 1988, na LDBEN e no PNE. Fica muito visível a preocupação em trazer as mesmas leis que as associações acadêmicas de educação (ANPEd, ABdC, ANFOPE e outras) usam para defender a pluralidade e o respeito às diferenças como forma de defesa de uma previsibilidade legal.

Com essa linha do tempo dos “marcos legais” e em outras oportunidades, o CNE e o MEC, que na introdução de todas as versões da BNCC também fazem esse histórico de marcos legais, buscam legitimar a construção da BNCC por meio de uma suposta previsão contida em leis e diretrizes educacionais.

A terceira versão da BNCC também responde às críticas de que as versões anteriores não respeitam às diferenças e de que currículo não é uma lista de conteúdos afirmando que a BNCC não se constitui como currículo. Segundo o documento, as “competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9). Há uma proposta de definir o que será básico-comum e o que será diverso. A BNCC traria o que seria básico-comum para todas as escolas através de competências e direitos de aprendizagem e seria complementada pela chamada “parte diversificada”, esta ligada ao contexto local da escola ou da rede.

Entretanto, a orientação de determinar que 60% do que acontece na escola seja da BNCC e 40% seja inédito não se configura como uma proposta democrática. Oliveira e Süsskind (2018) citam o exemplo da área de História que uma vez estabelecido pontos de vista eurocêntricos na BNCC, torna-se incompatível a complementação de outras formas de conhecimento como indígenas e afro-brasileiras e não permite a pluralidade. A proposta de um currículo nacional homogêneo considera que as traduções contextuais sejam complementos submetidos à norma, algo tornado como secundário (LOPES, 2015), um acessório do corpo que é a BNCC.

Em 2018, no contexto das audiências públicas da BNCC para o Ensino Médio, o CNE ainda parece ainda querer responder a crítica da não previsibilidade da BNCC nas leis educacionais com a criação de um quadro esquematizando as leis e os debates após o PNE como podemos ver a seguir.

1988: Constituição	O art. 210 prevê uma base nacional comum para o ensino comum fundamental
1996: LDB	O art. 26 reforça essa necessidade para toda a Educação Básica
1997 – 2013: Diretrizes Curriculares Nacionais	Diversas diretrizes do CNE se referem a uma base nacional comum como conhecimentos, saberes e valores a serem expressos nas políticas e programas educacionais.
2010 – 2014: Conferência Nacional de Educação	A Conferência Nacional de Educação de 2010 salienta a necessidade da BNCC do Plano Nacional de Educação. O MEC elabora os primeiros estudos sobre o tema.
2014: Plano Nacional de Educação	Define a Base Nacional Comum como estratégia para o cumprimento das metas 1, 2, 3 e 7.
Setembro/2015: Lançamento da primeira versão	MEC publica o texto inicial da BNCC. O documento foi produzido por um grupo de redatores estabelecido pela portaria nº 592, em junho do mesmo ano.
Outubro/2015 – Março/2016: Consulta	A primeira versão da BNCC é aberta para consulta pública online. Em cinco meses, foram mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, organizações e entidades científicas. (Grifo meu)
Maio/2016: Lançamento da segunda versão	MEC publica a segunda versão do texto da BNCC.
Junho a agosto/2016: Seminários	A segunda versão da BNCC é debatida em 27 seminários estaduais por professores e gestores. Mais de 9 mil participantes puderam apresentar sugestões.
Setembro/2016: Relatório	Consed e Undime entregam ao MEC um relatório das contribuições coletadas nos seminários. O MEC inicia a redação da terceira versão a partir dessas sugestões.
Abril/2017: CNE	O MEC entrega a terceira versão e última versão que segue para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE)
Junho a setembro/2017: Audiências	O CNE realiza cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para ouvir a sociedade sobre o texto da BNCC.
Dezembro/2017: CNE aprova a BNCC da Ed. Infantil e Ens. Fundamental	Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017 constituem aprovação nacional
Abril/2018: BNCC do Ensino Médio chega ao CNE	MEC entrega ao CNE proposta da BNCC do Ensino Médio
Maio a agosto/2018: Consulta à sociedade	CNE realiza audiências públicas, uma em cada região do país e começa a receber sugestões de toda a sociedade.
A partir de agosto/2018: Parecer e homologação	A partir da análise do texto da BNCC, do Ensino Médio e das contribuições recebidas, a Comissão Bicameral do CNE, que trata da BNCC, emite um parecer e um projeto de resolução submetidos ao Pleno

	do CNE, para aprovação. Esses documentos seguem, então, para o MEC, para homologação. Pela Lei, cabe ao Ministro da Educação homologar a decisão do CNE. Uma vez homologada, a BNCC passa a ser norma nacional.
--	---

Quadro 1: Histórico da BNCC feito pelo CNE.

BRASIL, 2018.

Analisando o contexto de produção de texto da versão final da BNCC aprovada em dezembro de 2017, quero debater alguns objetivos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que também constam em espaços de divulgação das propostas dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) como sítios eletrônicos e falas em apresentações. Alguns destes objetivos são: a necessidade da valorização da diferença, a preocupação com a melhoria da Educação, protagonismo estudantil, equidade e direito à aprendizagem. Essas propostas não possuem um significado único. Se entendermos de uma forma, talvez adotemos caminhos diferentes para alcançarmos tais objetivos.

A valorização das diferenças está presente em vários momentos da BNCC como nesses trechos a seguir

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com **respeito às diferenças** e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BRASIL, 2017, p. 5)

(...) a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela **valorização das diferenças**. (Idem, p. 56) (Grifos meus)

A BNCC traz a proposta do respeito e da valorização das diferenças para educação brasileira. Em outras vezes, também traz a menção à “diversidade”. O documento mostra uma preocupação dos formuladores em dizer que as diferenças e as diversidades devem ser respeitadas, valorizadas e estimuladas. Inclusive, há uma distinção entre a BNCC e os currículos das escolas no texto para argumentar que o currículo não se limitará à BNCC, por isso as diferenças seriam respeitadas (ANPED; ABdC, 2015).

Faz-se necessário questionar como é possível valorizar as diferenças e as diversidades colocando uma *normatização* com competências e habilidades para todas as disciplinas para cada ano escolar? Se a intenção da BNCC é fazer com que os estudantes aprendam determinados conteúdos em determinado ano escolar para cada disciplina, como que a diferença e a diversidade vão ser valorizadas e respeitadas? Como ficaria a situação de escolas que não seguem a seriação e seguem outras organizações didático-pedagógicas permitidas

pela LDBEN⁷⁶, a partir da BNCC? Por que os professores deverão ensinar para determinado ano escolar o que eles não escolheram para abordar na sala de aula? Isso é valorizar a diferença e a diversidade presente nas escolas? Não é possível atender as exigências da BNCC se for valorizar e contextualizar as diferenças (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019).

Quando defendemos que democracia é alteridade, e não mesmidade, nos afastamos da possibilidade de acreditar tanto na possibilidade de acesso a conhecimentos idênticos quanto na condição de verificação de aquisição dos mesmos, já que estamos assumindo que os conhecimentos contemplam as vivências (Idem, p. 83)

A BNCC propõe “**o protagonismo do estudante** em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15) (Grifo meu). O protagonismo do estudante é entendido aqui como esforço individual. Coloca outros fatores em segundo plano como a relação intersubjetiva entre o próprio estudante com seus pares e com seus professores. É importante sim permitir que cada estudante escolha seu próprio caminho, mas isso não acontece de forma isolada das relações sociais que se estabelecem no cotidiano. “A intervenção das relações e pertencimentos sociais e culturais, dos processos interativos e intersubjetivos, nas aprendizagens” (OLIVEIRA, 2012, p. 15) é tão importante quanto permitir que cada um faça suas escolhas.

Em relação à equidade, para nós cotidianistas, ela parte do princípio que todos são diferentes, por isso é necessário não padronizar o tratamento às pessoas, pois cada uma tem as suas necessidades para a promoção da justiça. O tratamento não-padronizado não visa tornar as pessoas iguais, mas sim garantir iguais direitos para que todos possam continuar sendo diferentes. A igualdade proposta pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) e que está presente na versão final da BNCC reconhece que as pessoas são diferentes, porém defende que elas precisam chegar ao mesmo destino: o aprendizado de conteúdos iguais. Dessa forma, as diferenças são invisibilizadas e as desigualdades são acentuadas, e não atenuadas como o documento se propõe a fazer.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se **planejar com um claro foco na equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um **planejamento com foco na equidade** também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades

⁷⁶ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p. 15-16) (Grifo meu).

O trecho retirado da versão final mostra uma preocupação no fim da exclusão histórica – ou pelo menos a amenização – de indígenas, de afrodescendentes, de deficientes e de pessoas que não conseguiram estudar na “idade certa ou própria”. Isso é uma preocupação legítima que deve estar presente nas políticas públicas de educação apesar de achar que a educação escolar por si só não é o caminho único para superação das desigualdades e, embora estando muito distante do objeto dessa dissertação, vale lembrar que a cultura da reprovação deve ser repensada. Mas, ainda, defendendo que um currículo nacional homogêneo aprofundará as diferenças, tornando-as em desigualdades.

Como é possível almejar a equidade e o fim da exclusão histórica de grupos marginalizados propondo caminhos iguais para os diferentes? Como é plausível pensar que determinar medidas iguais para os diferentes se consegue a sonhada equidade? Como é possível alcançar a equidade ou ao menos chegar perto dela a partir de uma lista fechada de conteúdos que determina o que deve estar nos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003; 2012) nas escolas de forma igual para os diferentes?

Podendo ser uma resposta a isso ou não, o governo Temer aprovou uma medida provisória, portanto, em caráter de urgência, sem qualquer debate prévio, a Reforma do Ensino Médio em 2016. Tornada lei no início do ano seguinte, essa reforma inicialmente previa a retirada de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física na última etapa da Educação Básica. Após fortes críticas, a lei sancionada colocou a obrigatoriedade dessas disciplinas. Outro ponto polêmico foi a inserção do profissional de notório saber como trabalhador da educação. Esse profissional sem formação pedagógica ministraria aulas no Ensino Médio. O reconhecimento, sem critérios definidos, por parte dos sistemas de ensino já seria suficiente para habilitação da função docente.

Entretanto, a propaganda central dessa reforma era centrada em dois motivos. O primeiro é que tornaria o Ensino Médio mais atrativo para o jovem, pois nessa etapa de ensino há um grande abandono. O segundo é que concederia mais oportunidade ao estudante de escolher o seu itinerário formativo (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais

aplicadas; V - formação técnica e profissional⁷⁷). Apenas português e matemática continuaram como obrigatórios durante todo o Ensino Médio. Na minha experiência de contato com estudantes de Educação de Jovens e Adultos na minha antiga escola, as causas maiores de evasão da escola eram a gravidez e a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Claro que isso pode ser uma realidade específica onde eu me encontrava. Mas a gravidez e a necessidade de trabalhar são muito mais motivadoras para evasão do que ter aula de várias disciplinas, O enxugamento de disciplinas não se relaciona em nada com esses dois problemas por exemplo.

A redução de disciplinas não está de acordo com a LDBEN, pois esta define um conjunto de conteúdos muito maior como sendo necessários para o pleno desenvolvimento humano, cabendo aos estados e municípios a gestão local com a orientação do governo federal. Transformar as outras disciplinas em componentes curriculares opcionais ou em temas transversais prejudica a formação plena e técnico-científica dos estudantes (ANPEd, 2018 apud SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019). Por isso, a exigência de apenas português e matemática para o mundo do trabalho e fragmentação das outras disciplinas em trajetórias desiguais se configura um desrespeito à diversidade e um limitador de vocacionalidades (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019).

Quanto à possibilidade de escolha dos itinerários formativos, à primeira vista, parece interessante conceder essa maior liberdade de escolha na direção da tão almejada flexibilização curricular. Porém, numa leitura mais atenta à lei, percebe-se que as redes não são obrigadas a ofertarem todos os itinerários formativos. Há vários estados que possuem uma ou duas escolas de Ensino Médio por município. Estudantes desses municípios terão que frequentar escolas de municípios vizinhos para terem formação naquilo que desejam se as escolas das suas cidades não ofertarem o itinerário de sua preferência. Logo, essa é uma medida limitadora da liberdade de escolha dos estudantes e que inverte a lógica da democracia (Idem).

Medidas autoritárias como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC restringem as experiências que os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003; 2012) podem proporcionar. Os currículos *pensadospraticados* são “modos de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a

⁷⁷ Art. 36 da LDBEN.

ciência.” (ALVES, 2001, p. 1). É a inerência entre teoria e prática que compõe a criação cotidiana de currículos (OLIVEIRA, 2012). Ao colocar conteúdos em uma lista, escolhendo-os como importantes, deixa de lado vários outros conhecimentos, produzidos *nosdoscom* os cotidianos, que são tão importantes quanto. Pautar o currículo pelo entendimento de que todos precisam chegar ao mesmo destino e, para isso, precisam de conteúdos iguais, é aprofundar ainda mais as desigualdades ao não considerar as diferenças locais e, sobretudo, as diferenças ontológicas de singularidade de cada indivíduo.

Também se configura um erro epistemológico acreditar que currículos homogêneos nacionais podem dar certo em países pequenos em extensão territorial como o Uruguai (MACEDO, 2016) por ter aparentemente uma cultura não tão diversificada como EUA ou Brasil, como nos lembra Pinar (2009). O autor fala que as declarações totalizadoras são como significantes arrogantes que arranham feridas e cicatrizes coletivas e individuais. Pinar (2009) cita o exemplo do termo “perspectivas indígenas”. O termo por si só esconde a diversidade de etnias indígenas e até mesmo as diferenças internas de uma etnia. A identidade definida pela cultura não representa a subjetividade plena e não deve ser a realidade fundacional das nossas vidas (JONSSON, 2000 apud PINAR, 2009). Será que se fizéssemos um currículo comum para moradores de áreas urbanas e outro currículo comum para moradores de áreas rurais, não estaríamos caindo também no erro da homogeneização? Classificações como essas são vagas e reducionistas. Ou se fizéssemos um currículo para moradores da periferia e outro para zonas centrais da cidade, não estaríamos invisibilizando as diferenças internas das duas áreas geográficas? Penso que a

Cultura concreta que alguém reivindica para se representar desaparece em abstrações, totalizada em generalizações que recapitulam, se invertidas, os estereótipos fabricados pelos colonizadores (PINAR, 2009, p. 151).

Por isso, ao determinar o que todos devem aprender em determinado ano escolar, a BNCC busca nos acostumar com uma suposta homogeneidade que não é vivida nem na escola nem na sociedade, produzindo mais exclusões e invisibilidades por não permitir o direito às diferenças. A alteridade é descartada e o conhecimento do outro é invisibilizado por uma normatização. A BNCC promove um modelo de escola que fomenta a inferiorização discriminatória dos diferentes, colocando particularidades como regras universais e ao pretender o controle do aprendizado de todos (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018) fomenta a redução de uma infinidade de sentidos (MACEDO, 2015).

Acredito como melhor forma de promover a equidade e defesa da escola pública é o fortalecimento da autonomia e democracia nas escolas, prevista na LDBEN⁷⁸ e no PNE⁷⁹ 2014-2024. Escolas, comunidades e sujeitos são diferentes, logo, todos os cotidianos que acontecem *nas* escolas que são os currículos precisam ser *pensados/praticados* (OLIVEIRA, 2003; 2012) por seus atores. Decisões tomadas de fora dos chãos das escolas não são capazes de atender os sujeitos *pensantes/praticantes* (OLIVEIRA, 2003; 2012) e não respeitam o princípio da gestão democrática contido nessas leis.

Ainda na análise do contexto de produção de texto da versão final da BNCC, na questão sobre o direito à aprendizagem, Oliveira (2017) discute a distinção dos termos “direito à aprendizagem” e “direito *de* aprender”. A autora fala que enquanto o primeiro diz respeito a garantia legal imposta ao Estado de garantir o acesso aos seus cidadãos e a permanência na escola assim como acesso à saúde, à segurança, ao lazer, o segundo se refere ao direito dos cidadãos de exercê-lo da maneira como melhor lhes convém.

O direito à aprendizagem corresponde, num entendimento mais amplo, ao acesso e à permanência na escola como a Constituição Federal defende. A Carta Magna elenca algumas garantias⁸⁰ que o Estado deve oferecer aos cidadãos para que o acesso e a permanência sejam efetivados. Logo, para que isso se concretize deve haver mais criação de escolas e creches, melhores condições físicas através da infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, assistência de recursos em relação aos materiais didáticos e ao transporte dos estudantes, programas de transferência de renda condicionados à permanência na escola e melhores

⁷⁸ Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

⁸⁰ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

condições para os professores, gestores e trabalhadores da educação como a valorização através de salários dignos e a promoção de formação inicial e continuada que estimulem a reflexão constante.

Já o direito *de* aprender está atrelado a como o sujeito o usufrui da forma como melhor entende dentro da coletividade do espaço escolar. Isso significa que ele pode aprender o que quiser e quando quiser. A BNCC ao propor uma lista de conteúdos obrigando os professores a ministrá-los e os *sujeitosestudantes* a aprenderem com uma idade “certa”⁸¹ em um determinado ano escolar para no futuro ter seus desempenhos medidos por avaliações externas não se constitui um direito e sim um dever, além de não condizer com o inciso XIII do art. 3 da LDBEN que nos traz “garantia do direito à educação e à aprendizagem **ao longo da vida**” (Grifo meu). A BNCC toma os estudantes como objetos (OLIVEIRA, 2017), não os deixando serem sujeitos de direitos (SÜSSEKIND; PELEGRINI, 2016), além de acabar com a autonomia docente.

O direito de aprender colocado como um direito humano se pauta pelo conceito da prevalência do bem público. Currículos homogêneos representam, hoje também, interesses empresariais (individuais) sobre a educação. Currículos homogêneos favorecem a comercialização de matérias didáticas e formação de professores do tipo treinamento – tanto a inicial quanto a continuada – são exemplos nítidos de interesses empresariais na educação. Dias Sobrinho (2013, p. 109) fala que

O bem público é um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais. O individualismo corresponde ao entendimento de que os outros são meros meios para os interesses próprios. Diferentemente, o respeito à dignidade humana corresponde ao princípio que concebe o outro (e a humanidade) como fim, não meramente um meio. O respeito à dignidade humana justifica a prevalência do bem comum sobre as conveniências individuais. O público corresponde a uma concepção moral do bem comum.

É interessante também pensar sobre o direito à/de aprender em relação ao binômio inclusão-exclusão. Defensores da BNCC argumentam que é necessário garantir o direito *a* aprender para *incluir* todos os estudantes da Educação Básica, pois umas escolas se encontram em ritmo de aprendizagem “mais avançado” do que outras. A BNCC supostamente alinharia a aprendizagem das escolas. Nesse intuito de “incluir” estudantes e escolas, a consequência mais possível será a *exclusão* de uma “massa” que não conseguirá “acompanhar” o ritmo proposto pela BNCC não por serem ruins, mas por serem diferentes. A

⁸¹ O termo “idade certa” é uma referência ao PNAIC lançado em 2012 pelo MEC e voltado para professores alfabetizadores, além de ser uma referência ao sistema de seriação predominante nas escolas brasileiras.

exclusão escolar é uma das formas mais perversas de injustiça (DIAS SOBRINHO, 2013). Fomenta a injustiça cognitiva por entender que apenas uns conhecimentos servem enquanto outros não. E sem justiça cognitiva não haverá justiça social (SANTOS, 2010).

Isso nos leva ao questionamento do seguinte: por que o direito de aprender atrelado ao direito à formação humana tão presente na literatura educacional e na LDBEN não é colocado na concepção de qualidade da educação⁸² nas políticas públicas? (ARROYO, 2017) A implementação de um currículo nacional homogêneo se constitui como uma violação ao direito de aprender por fixar quais serão as habilidades, as competências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos, entendidos como degraus a serem vencidos (SÜSSEKIND; PELEGRINI, 2016), que devem ser adquiridos em anos escolares predeterminados.

Frangella (2016, p. 72), nessa mesma linha de argumentação, diz que “se, por um lado, evidencia-se o direito à aprendizagem como parte integrante da defesa pelo direito à educação, a aprendizagem por si só não assegura outras dimensões do direito à educação como direito humano”. A aprendizagem está relacionada à ideia de escolarização e a educação não pode ser identificada apenas com essa ideia, pois dessa forma o seu significado é reduzido. A autora ainda cita McCowan (2015) que fala que o direito à educação não pode prever resultados universais de aprendizagem devido a diversas variáveis no processo educativo e a instabilidade da educação. Pelo contrário, a espontaneidade e a liberdade devem ser constitutivas dos processos educativos.

A proposta da BNCC reduz a educação à escolarização e à ideia de que se algo for bem ensinado será bem aprendido por alguém. A qualidade do aprendizado, nesse caso, significa aprender algo que é importante para outro. Este outro que está fora da sala de aula, portanto, fora da interação entre professores e estudantes.

A concepção de educação da BNCC compreende o ato educativo como algo que começa no ensino e depois chega à aprendizagem. Concepção ensinante, reducionista e desrespeitosa com as trajetórias de vida dos estudantes que a ele são submetidos. Essa concepção define que o que cabe ao estudante no exercício do seu direito de aprender é vir a conhecer apenas aquilo que a norma curricular prevê ensinar. Atribuindo relevância aos conteúdos dessa norma e a mais nenhum outro tipo de conhecimento, a BNCC reduz o direito de aprender à obrigação de aprender aquilo que dela consta e nada mais, cassando o direito de serem respeitados naquilo que são, sabem e pensam os estudantes (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 58).

⁸² Cf. Capítulo 1.

Nessa perspectiva, conhecimentos se tornam objetos e são pré-estabelecidos para compor um conjunto de conteúdos de um currículo prescrito. Para Macedo (2012), é necessário permitir que a relação entre os sujeitos nas escolas seja inesperada. Por isso, não é possível a formulação de métodos nem modelos para a relação intersubjetiva que caracteriza a educação (BIESTA, 2006 apud MACEDO, 2012). O currículo é “como instituinte de sentidos, como enunciação de cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 735).

Por essas razões, currículos nacionais homogêneos são (im)possibilidades, pois simplificam a ideia de currículo como um documento escriturístico tornando-o uma arma social contra os professores (SÜSSEKIND, 2014a) e os currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003; 2012) nos cotidianos. “Currículo é um conceito complexo, uma conversa complicada, é processo autobiográfico, é verbo” (PINAR, 2009; 2014; SÜSSEKIND, 2014b) e está muito mais relacionado ao que aconteceu numa aula ou encontro do que um objeto que deva ser planejado *a priori*. O ensino é importante sim, mas não se deve reduzir a noção de educação escolar nem de currículo ao ensino.

Currículos homogêneos também se constituem como uma (im)possibilidade ao promover epistemicídios (SÜSSEKIND, 2014a), desperdiçando inúmeras experiências locais, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política em favor de um conhecimento alienígena (SANTOS, 2010), produzindo exclusões, invisibilidades e inexistências. É a tentativa de extermínio dos conhecimentos produzidos no cotidiano.

Políticas de produção de currículos nacionais homogêneos, como a BNCC, são tentativas de criar sentidos únicos e, por consequência, excluir os sentidos antagônicos aos predeterminados, expulsando para o exterior a imprevisibilidade (MACEDO, 2016). Nos currículos homogêneos, há o entendimento do comum como único, homogêneo, uniforme, por meio do alinhamento estreito entre direito, currículo, conhecimento, e avaliação, pelo encadeamento da observância do direito à educação (FRANGELLA, 2016) como formulação de conhecimentos comuns para os diferentes, estabelecendo um currículo homogêneo a ser seguido para, finalmente, ser avaliado em larga escala. Para isso, argumenta-se precisão e clareza para a definição dos conteúdos de aprendizagem entendidos como direito à educação (Idem).

Contra essas formas de epistemicídio acionamos a copresença radical, a ecologia de saberes, a tradução intercultural (SANTOS, 2010), a ordinariedade, a criação cotidiana, a diferença e vamos para as salas de aula negociar demandas, conteúdos e a construção

histórica e cotidiana da democracia que está sob constante ameaça. Continuemos a denunciar e lutar contra os epistemicídios produzidos por avaliações padronizadas, tentativas de controle docente, redução da autonomia escolar e currículos homogeneizantes que buscam apagar a diferença e a vida *nosdos* cotidianos escolares.

CONCLUSÃO

Analisar o processo de construção da BNCC e as suas versões foi um desafio. Acompanhar a trama das discussões me exigiu dedicação, leituras e atenção quanto aos acontecimentos. No decorrer da pesquisa, assistimos o governo golpista e a ascensão de um governo fascista.

Nesse complexo processo de construção de uma dissertação, que problematiza o tempo presente, enquanto se construía uma política nacional de currículos, vimos movimentos a favor e contrários à BNCC que disputaram espaços e significados de noções ao longo do tempo. Numa tendência dominante, os favoráveis afirmavam que bastava a BNCC ser clara e objetiva para que os professores a cumprissem e a crise fosse superada por um futuro de qualidade na educação. Os contrários, com voz ativa e dissonante, defendiam a escola pública em sua autonomia pedagógica e no princípio da gestão democrática (ALVES, 2014). Também houve, vale mencionar, grupos que concordavam com a ideia de se ter uma BNCC entendendo-a inclusive como caminho para a escola e a sociedade democráticas, porém, em grande parte, ficaram insatisfeitos com a redação da versão final da BNCC. A Associação Nacional de História (ANPUH)⁸³, por exemplo, criticou a retirada do tema de gênero e a generalidade de outros temas, mas era favorável a existência de um currículo nacional unificado e homogêneo. O Movimento Todos Pela Educação se dividiu e hoje a campanha pelo direito à educação é contra a BNCC como um dos seus representantes, Daniel Cara, agora, defende⁸⁴.

O processo de formulação da BNCC foi bastante complexo e qualquer análise que se pretenda completa seria equivocada e precipitada. Mas, podemos dizer que houve um grupo vencedor. Esse grupo conseguiu aprovar com propostas neoliberais e conservadoras a versão final da BNCC. Nos contextos de influência e de produção de texto que tratamos como sendo, basicamente, os debates e conferências pautados no e pelo CNE e as análises dos textos das versões da BNCC, além da BNCC ser aprovada, termos como competências, habilidades, inovação, aprendizagens essenciais, casos de sucesso, pretensão de neutralidade revelam o caráter empresarial da versão final da BNCC. A diminuição de palavras e expressões como

⁸³ Disponível em <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>> acesso em 10/04/2018.

⁸⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xjgqAcmgZ58>> acesso em 01/07/2019.

“crítica”, “importância dos movimentos sociais”, “reflexão”, “cidadania” e a diminuição de textos referentes às modalidades como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância e por fim da questão de gênero e sexualidade, da segunda versão da BNCC para a terceira versão e permanecendo dessa forma na versão final evidenciam o avanço neoliberal em aliança as forças conservadoras, sobre a educação.

Os contextos de influência e de produção de texto são importantes para analisarmos como alguns atores envolvidos no processo de construção da BNCC influenciaram os textos das versões. As mesmas palavras e expressões podem ser usadas por atores antagônicos, mas com finalidades e/ou meios diferentes para atingi-los. Os textos nos ajudam a ver a disputa de forças que ocorrem numa política pública.

Outras negociações denunciam grandes conquistas dos conservadores como a retirada do texto a expressão “diversidade de gênero” (SALLES; MOURA, 2018) da segunda versão para a terceira. O padrão hegemônico branco, cristão e heteronormativo ganhou espaço significativo na terceira versão e permaneceu na versão final da BNCC. Não por coincidência, a segunda versão da BNCC é lançada ainda no governo eleito da presidenta Dilma Rousseff e a terceira e a quarta versão – a terceira é muito próxima da quarta – são lançadas no contexto pós-golpe (SOUZA, 2016). Vivemos o momento em que Sússekind (2018) denuncia a existência de um *tsunami neoliberal conservador*. Um tsunami que busca apagar os avanços das lutas dos últimos anos pela conquista por direitos à inclusão, à justiça social, pela não invisibilização de grupos e de sujeitos marginalizados por séculos na sociedade ocidental (SANTOS, 2010) e pelo direito de existir na educação como sendo um direito à educação (ANPED; ABdC, 2015). Por um lado, soluções técnicas, padronizações, ênfase no desempenho e produtividade ganham cada vez mais espaço nas políticas educacionais. Por outro lado, vemos o crescimento de bandeiras conservadoras, como o Escola Sem Partido, na sociedade e na composição recente⁸⁵ do Congresso Nacional e na eleição do presidente Jair Bolsonaro, que pregam a não politização e a desideologização (SÜSSEKIND, 2008) do ato de educar, mas que sabem que a própria reivindicação da causa possui caráter político por si só.

⁸⁵ O Partido Social Liberal (PSL), partido do presidente eleito, terá quatro (4) senadores e cinquenta e dois (52) deputados federais a partir de 2019. Antes da eleição de outubro de 2018, o PSL não tinha nenhum senador e tinha somente oito (8) deputados federais. O PSL é um dos grandes defensores do projeto Escola sem Partido. Disponível em <<https://www.msn.com/pt-br/noticias/eleicoes/como-ser%C3%A1-a-c%C3%A2mara-e-o-senado-em-2019-ap%C3%B3s-as-elei%C3%A7%C3%B5es/ar-BBO7R2H>> acesso em 03/11/2018.

O neoliberalismo e o conservadorismo, que desenham muitas das pautas nos diversos contextos sociais atuais, se fazem presentes na BNCC de formas múltiplas e muito além da abissalidade engendrada pelo paradigma da ciência como conhecimento verdadeiro e da pretensa neutralidade na educação.

O que os dois movimentos têm em comum é a colocação do professor como centro do problema. De um lado, propostas homogeneizantes que discursam sobre a incompetência dos professores diagnosticada pelas avaliações padronizadas e por isso, faz-se necessário definir “melhor” o que eles têm que ensinar, e do outro lado, ideias que propõe a fiscalização do professor para que não haja uma “doutrinação comunista” nos estudantes (SÜSSEKIND; MASSENA, 2017). Ambos visam o controle do trabalho docente. Além disso, entendem os estudantes como tábula rasa, os quais todos aprenderão as mesmas coisas ao mesmo tempo e que são incapazes de questionar algo que supostamente os professores pregam.

Os dois também entendem a educação como mercado. Os reformadores empresariais (FREITAS, 2012; 2014) lucram com a venda de materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores e aplicação das avaliações padronizadas. O movimento do Escola sem Partido foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor, entendendo o professor como mero prestador de serviços, o qual deve apenas “ensinar a sua disciplina” tratando a relação professor-estudante de modo impessoal e mercadológico.

Retornado o ponto da implementação da BNCC, ainda que a considere maléfica (SÜSSEKIND, 2019 no prelo) para educação por todos os motivos apresentados – demonização dos professores (PINAR; SÜSSEKIND, 2014), desrespeito à diferença, limitação da autonomia escolar, ampliação das desigualdades e outros –, no cotidiano escolar há um sempre um espaço para a liberdade da

Elaboração intelectual, da ação política, da crítica, da organização e da navegação utópica. No espaço livre, a criatividade estimula a sensibilidade, a humanização, o desenvolvimento de uma estética das formas e dos conteúdos da aventura da vida. (...)

A construção do sujeito social, reconhecendo a sua individualidade no coletivo, que, apesar de sua universalidade, não se produz como uma massa amorfa, mas é dotado de vontades, de singularidades e de qualidades que se relacionam dialeticamente com o contexto de sua vivência. (AZEVEDO, 2007, p. 15)

A BNCC não conseguirá transformar os currículos *pensadospraticados* em conteúdos secos, sem brilho e rígidos (OLIVEIRA, 2012). A uniformização de escolas, de estudantes, de professores, gestores e trabalhadores da educação não é possível embora intencionada por meio dessa normatização, uma vez que os processos de tradução permanecem atuando (LOPES, 2015). As tentativas de frear os currículos locais não conseguem impedi-los de

continuarem existindo e se (re)inventando constantemente. Certeau (1994) diz, como foi abordado no capítulo 1, que as pessoas ordinárias não são consumidoras passivas na história da humanidade. Não são meras reprodutoras de ideias, conhecimentos ou currículos. Nos cotidianos, há *espaçotempos* da (re)invenção e da subversão do pré-estabelecido. Por isso, o autor chama os praticantes de usuários e não de consumidores passivos (SÜSSEKIND, 2014a).

Sendo assim, divergente da concepção de currículo defendida pela BNCC, a concepção sustentada nesta dissertação advoga que ele não é um documento, não é uma lista de tópicos, não é um planejamento formal, não é um objeto. Currículo é processo social e autobiográfico (PINAR; SÜSSEKIND, 2014), é criação coletiva no cotidiano, é “produto das interlocuções entre sensações e percepções de mundo, incluindo-se as emoções, dos seus praticantes” (OLIVEIRA, 2012, p. 8). Currículo é vida e a vida não pode ser limitada a conteúdos fixos. Propostas de controle não podem medir a complexidade das dinâmicas nas escolas. Unificações curriculares não resolvem problemas relacionados a infraestrutura, falta de docentes, planos de carreira, formação de professores (SÜSSEKIND; FERNANDES, 2019), salários dos professores, acesso e permanência na escola. Além disso, retira autonomia escolar e possui o potencial de aumentar a reprovação, pois favorecerá a obrigação de aprender determinados conteúdos em determinados anos escolares, não respeitando o processo de *ensinoaprendizagem* dos sujeitos.

O cotidiano escolar é feito de surpresas, criações e invenções que sempre existirão enquanto houver pessoas, que não podem ser explicadas pela superficialidade e simplicidade dos binarismos que a ciência moderna e o direito defendem.

Concordo com Oliveira e Sússekina (2018) a respeito da organização curricular nacional. As autoras afirmam que as críticas à BNCC não significam que não deve haver nenhuma proposta organizadora do sistema educacional. Mas as Diretrizes Curriculares Nacionais são até o momento as mais adequadas levando-se em consideração critérios com base na pluralidade, diversidade e democracia. Concentrar as políticas educacionais em currículos homogêneos e avaliações padronizadas é um desrespeito à democracia. Essas políticas, que têm por base conceitos como eficiência e produtividade, cerceiam a liberdade do professor e dos estudantes por buscar o apagamento das diferenças (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016).

Meu papel enquanto um educador e estudioso de currículo comprometido com a educação pública, estatal, laica, de qualidade social e gratuita é de dar visibilidade aos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003; 2012) nas escolas. Quero afirmar com veemência que todas as escolas já têm seus currículos⁸⁶. Junto com Pinar (2008, p. 148), penso que

Os teóricos do currículo podem ajudar os professores a evitar o desaparecimento de seus ideais no redemoinho das exigências cotidianas da sala de aula. Podemos alimentar a identidade dos professores caminhando na contra-mão das que se associam ao modelo de corporação, proclamando a existência de outras formas de conceber a educação, de formas não-instrumentais de falar e de estar com as crianças.

Desejo levar para minhas redes de *conhecimentossignificações* nas escolas publicações acadêmicas e estimular que meus colegas se reconheçam dentro dos textos sem cobranças por resultados dos seus estudantes em avaliações padronizadas ou dizendo que o ideal de professor é desse jeito ou de outro, porque nunca conseguirão ser. Professores são seres humanos e como tais estão sujeitos a tomarem atitudes pedagógicas equivocadas em certos momentos, mas que cabem a eles junto com seus colegas julgarem. Julgamentos externos tendem a produzir sempre o fracasso de escolas, gestores, professores e de estudantes.

Ao longo dos últimos anos, a educação brasileira lutava por conquistas de direitos, principalmente pelo direito à diferença e por investimentos. Lembro a LDBEN (1996) como uma lei importante para a democracia na educação e garantidora de direitos como obrigação da frequência à Educação Básica e autonomia docente, da mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e das diversas diretrizes para grupos minoritários e historicamente excluídos como pessoas com deficiência, quilombolas, indígenas e moradores do campo.

É notório que esses avanços não esgotam a luta pela *educação de qualidade* (Cf. capítulo 1). Mas a ausência de um currículo nacional comum, ao meu ver, é um dos menores problemas, se é que se constituiu como um. Há necessidades bem mais urgentes do que pensar e/ou implementar uma BNCC. A luta por melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e escolares para estudantes, pela garantia da permanência ainda mais no Ensino Médio, pelo respeito e apreço à diferença e pela democracia nas escolas são algumas delas.

⁸⁶ Referência à campanha da ANPEd “Aqui já tem currículo” de 2017.

No entanto, estamos vivendo um momento mais propício a defender os direitos já conquistados do que lutar por mais avanços. É preciso ter coragem e vontade política para enfrentar o atual governo por cerca de três anos e meio. Não se pode aceitar perder nenhum direito conquistado na educação nem em outra área da sociedade. É necessária muita luta para dizer **NÃO** ao corte de verbas para universidades e institutos federais, à ideia de que a universidade não é para todos, ao imaginário de que nas universidades federais só tem gente nua e usuária de maconha e resistir à retirada de autonomia das mesmas. É hora de dizer que se o jovem periférico quiser cursar graduação numa universidade pública, ele pode (e deve) sim, e dizer que as instituições públicas de ensino (tanto a escola quanto a universidade) são lugares de produção de conhecimento e de pesquisa e traz inúmeros benefícios para o país.

A luta não se encerra numa dissertação ou no fim de uma pesquisa de mestrado. A luta é incessante para que cada criança e adolescente esteja dentro escola, recebendo uma educação de qualidade social, com professores recebendo de forma digna e em dia. É incessante para que cada sonho de cursar graduação numa instituição de ensino superior pública seja concretizado e que o futuro profissional traga retorno para a sociedade pela sua formação.

Enfim, os desafios dos tempos atuais são enormes, mas não devem nos intimidar, muito menos nos paralisar. *É na luta que a gente se encontra*⁸⁷. Sigamos avante!

⁸⁷ Trecho do Samba-enredo da Mangueira, campeã do carnaval 2019 no Rio de Janeiro. O desfile homenageou negros brasileiros e em especial, a vereadora Marielle Franco, assassinada em 14/03/2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABdC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências Públicas sobre a BNCC/2017.** 2017

ANPED; ABdC. **Ofício nº 01/2015/GR.** Rio de Janeiro. 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf> acesso em 07/04/2018.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1512 - 1529 out./dez. 2014. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664/15948>> acesso em 10/04/2018.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias:** Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, Jan./Dez. 2003. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>> acesso em 24/10/2018.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AZEVEDO. José C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**, São Paulo, 21 (60), 2007. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10234/11849>> acesso em 25/10/2018.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Editora UEPG: 2014. Cap 1: Redes Neoliberalismo e mobilidade das políticas.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> acesso em 17/09/2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação.** Ano/Vol. 15, número 002, Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2002. p. 3-23.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. Traduzido de Ball, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p. 97 - 104, jul.-dez. 2007.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 7-31, jan/jun, 2012. Disponível em <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/115/383>> acesso em 05/05/2019.

BERNADO, E.; BORDE, A.; CERQUEIRA, L. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 31-48, mar., 2018. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10782/7190>> acesso em 20/08/2019.

BRASIL, **Censo Escolar 2017**. Notas Estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> acesso em 21/05/2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL, **Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional**. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13005, de 26 de junho de 2014. **Plano Nacional da Educação**. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> acesso em 02/04/2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em 02/04/2018.

CERTEAU, Michel de. A cultura na escola. In: **CERTEAU, Michel. A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 123-144.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>> acesso em 09/04/2019.

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisa com o Cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> acesso em 12/05/2018.

FERRAÇO, Carlos E.; CARVALHO, Janete M. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012.

FNPE. Manifesto: Carta de Belo Horizonte. **Conape/2018 ‘Lula Livre’: A Educação como espaço de resistência**. 2018.

FRANGELLA, Rita de C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. rev.** 2016, vol.32, n.2, pp. 69-90. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982016000200069&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em 20/05/2018.

FREITAS, Luiz C. **Pátria Educadora**. 2015. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/pc3a1tria-educadora.pdf>> acesso em 26/04/2019.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>> acesso em 25/09/2018.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> acesso em 25/09/2018.

FREITAS, Luiz C. Qualidade Negociada: Avaliação e Contraregulação na Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>> acesso em 24/09/2018.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>> acesso em 03/12/2018.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017b. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>> acesso em 16/05/2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017a. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>> acesso em 31/05/2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.32|n.02|p. 45-67|Abril-Junho 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00045.pdf>> acesso em 06/12/2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>> acesso em 29/11/2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>> acesso em 01/11/2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 147 p. 716-737 set./dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>> acesso em 15/05/2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** v. 27, nº 94, p. 47-69, jan/abr., 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> acesso em 11/01/2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> acesso em 15/01/2018.

MARTINS, Erika M.; KRAWCZYK, Nora R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, 31(1), pp.4-20. Disponível em <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>> acesso em 16/10/2018.

MIRANDA, Isabella G.; MERLADET, Fábio A. D. Ecologia de saberes na prática: O trabalho da tradução no Fórum Social Mundial e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais. **Tempus, actas de saúde coletiva**. Brasília, 8(2), 257-273, jun, 2014.

MOURA, Fernanda P. de; SALLES, Diogo da C. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, n. 9, v. 1 maio.-out. 2018 p. 136-160.

NAZARETH, Henrique D. G. de. Políticas educacionais e redes de influência: que educação querem os reformadores? **Impulso**, Piracicaba • 27(68), 85-100, jan.-abr. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v27n68p85-100>> acesso em 08/12/2018.

OLIVEIRA, Inês B. BNC e Pnaic: reflexões sobre direito de aprender, normatizações curriculares, políticas de formação e controle docentes e vida cotidiana nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês B.; REIS, Graça (Orgs). **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

OLIVEIRA, Inês B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2. Agosto 2012. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984/8104>> acesso em 04/11/2018.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**. 31(Número Especial), p. 55-74, 2018.

ORTIGÃO, M. I.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade & Culturas**. 2016, p. 157-174. Disponível em <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Maria.pdf>> acesso em 13/05/2019.

PINAR, W. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pinar.pdf>> acesso em 17/12/2018.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **Jornal Estado de São Paulo**. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>> acesso em 14/10/2010.

RODRIGUES, A., ALVIM D. M., ZAMBONI, BRASILEIRO, ROCON e ROSEIRO. No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: A língua afiada corta e nos faz criança. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018.

SANTOS, B. S. Direitos Humanos: uma hegemonia frágil. In: _____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Coimbra: Almedina. 2013. Introdução, p. 8-15.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina S/A: Coimbra. 2010. Cáp. 1, p. 31-83.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez Editora (2ª edição em 2005).

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **SANTOS, B. S. (org.). Conhecimento decente para uma vida prudente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo. Cortez. 2004. Cáp. 34, p. 777-821.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.** vol.2 no.2 São Paulo May/Aug. 1988.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. LeYa. Rio de Janeiro. 2016.

SÜSSEKIND, M. L. Entrevista: Maria Luiza Süssekind. **Revista da ADCPII**. Ano V, n. 1, ago, 2018.

SÜSSEKIND, M. L. **Quem é William F. Pinar? Entrevistas com Maria Luiza Süssekind**. Rio de Janeiro: DP&A, 2014b.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1512 - 1529 out./dez. 2014a. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>> acesso em 24/03/2018.

SÜSSEKIND, M. L. O ineditismo dos estudos *nosdoscom* os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 02 Agosto 2012. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987>> acesso em 26/04/2018.

SÜSSEKIND, M. L.; FERNANDES, M. D. E. Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 24, n. 41 (2019).

SÜSSEKIND, M. L.; MASSENA, E. P. Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco. **Revista Communitas** V1, N2, (Jul-Dez) 2017: Relações de poder e formas de resistências na educação e na literatura.

SÜSSEKIND, M. L., MASSENA, E. P.; PIMENTA, A. Curricular ao Sul: Controle, Escapes e Justiça Cognitiva. **GT 12 Currículo – Trabalho Encomendado**. 2017.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. “Não existe pecado do lado de baixo do equador”: políticas de currículo, direito à educação e as escritas nunca escritas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em <<http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6199/3743>> acesso em 14/11/2018.

TORQUATO, Rodrigo da S. Favela, escola e sociabilidades: os fios condutores de uma problemática. In: **Escola-Favela Favela-Escola: “Esse menino não tem jeito”**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. 2012. p. 21-50.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva possível**. 14ª edição. Papirus, 2002.