



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, SIGNIFICADOS E DESALINHAMENTOS COTIDIANOS

NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE: CONTEXT, MEANINGS AND EVERYDAY ALTERNATIVES.

BIONDO, Franco Gomes¹

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui a política curricular mais recente no âmbito educacional brasileiro e se encontra em via de implementação. Diversos autores têm apontado a lógica homogeneizadora dessa política, localizada em um contexto neoliberal e tendo agregado a participação de múltiplos atores privados. Este ensaio teórico parte dessa conjuntura para analisar trechos do documento da BNCC homologado em 2017, em busca dos sentidos – de currículo, avaliação, materiais didáticos e formação docente – que são valorizados por essa política. Investigo os possíveis desdobramentos decorrentes da efetivação desses sentidos, os quais corroboram uma noção de controle fluido e sofisticado sobre a educação. Por fim, argumento que descaminhos cotidianos podem ser traçados na escola para que, em alguma medida, a lógica da prescrição curricular seja contestada.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo nacional; BNCC; avaliação; formação docente; cotidiano escolar.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (in Portuguese, BNCC) is the most recent Brazilian education curricular policy, currently being implemented. Several authors have pointed out the homogenizing logic of this policy, inserted in a neoliberal context and with the participation of different private actors. Based on this scenario, this text analyzes excerpts from the BNCC document approved in 2017, in search for the meanings of curriculum, evaluation, teaching materials and teacher training that are valued by this policy. I investigated the possible consequences of these meanings, which support the notion of a fluid and sophisticated control over education. Finally, it is argued that alternative paths can be created in everyday school life so that, to some extent, the logic of curricular prescription is subverted.

KEYWORDS: National curriculum; BNCC; evaluation; teacher training; everyday school life.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF). Programa de Pós-graduação em Educação. Niterói, RJ, Brasil. Mestrando com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). e-mail: francobiondo7@gmail.com



O PERCURSO RESUMIDO DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DA BNCC

“Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017, p.5, destaques meus).

Esta é a frase de abertura – escrita pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho – na versão final do documento da BNCC, homologada em dezembro de 2017. Tal discurso sintetiza o contexto e o propósito dessa base curricular nacional que, de acordo com a citação acima, visa alinhar a educação brasileira ao sistema de outros países. Ao longo deste texto, irei discutir o percurso de construção da BNCC², alguns de seus principais desdobramentos e possíveis formas cotidianas de resistência. Como conclusão, argumento que o alinhamento proposto pela BNCC visa exercer um controle sofisticado sobre diferentes aspectos da educação, contra o qual movimentos de desalinhamento podem ser construídos em sala de aula.

Considerando que a BNCC não é o primeiro documento a defender um currículo nacional (MACEDO, 2014), se torna pertinente apresentar uma linha do tempo sobre essa questão. O artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) menciona a delimitação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no artigo 26, reitera a necessidade de uma base comum e acrescenta que cada sistema e estabelecimento de ensino devem conter uma parte diversificada, considerando as especificidades locais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) – são criados com o intuito original de normatizar um currículo nacional³. No entanto, é em 2014 que os esforços para a construção de uma base ganham força, passando por um processo de três anos e resultando no documento homologado em 2017 (BRASIL, 2017).

Em todas essas políticas curriculares, Silva *et al.* (2015) apontam para uma mesma metodologia geral de construção, na qual o Ministério da Educação (MEC) mobiliza técnicos e gestores educacionais que convidam sujeitos de universidades e outras instituições, de modo a iniciar o processo. Representantes da União Nacional

² Este texto foi escrito em um momento anterior à publicação da BNCC do Ensino Médio, cuja resolução foi publicada no Diário Oficial em 18 de dezembro de 2018 (Disponível em: g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/base-nacional-comum-curricular-a-bncc-do-ensino-medio-e-publicada-no-diario-oficial.ghtml). Assim, apesar de o material investigado neste ensaio se referir à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, as reflexões apontadas podem ser debatidas no contexto geral da BNCC.

³ Convém ressaltar que múltiplos documentos referentes aos PCN e às DCN foram publicados e que não é objetivo deste texto apresentar todas as reformulações realizadas.



dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) são, então, recrutados e, em conjunto com os demais atores, “passam a elaborar as propostas de regulação dos currículos” (SILVA *et al.*, 2015, p.334). Os documentos produzidos seguem para o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual, através de audiências públicas, aprova os documentos para serem encaminhados à Presidência da República.

Apesar da aparente linearidade que essa metodologia indica, penso que devemos atentar para a complexidade do processo, que invariavelmente inclui movimentos de diálogo, concessão e disputa de sentidos. Assim, é importante situar as políticas curriculares como “arenas decisórias” (SILVA *et al.*, 2015, p.331), as quais dificilmente irão apresentar caminhos contínuos de tomadas de decisão. No âmbito da BNCC, isto se torna mais evidente quando se considera a pluralidade de atores envolvidos em sua construção, conforme argumentado na próxima seção.

OS ATORES PARTICIPANTES DA FORMULAÇÃO DA BNCC

Macedo (2014) aponta que os anos 1990 foram marcados pelo avanço de políticas neoliberais em diversos países. Isto se refletiu em esferas distintas e, no âmbito da educação, trouxe movimentos de homogeneização curricular. A autora cita o plano trienal do Mercosul de 1992, que teve como objetivo harmonizar os sistemas educativos dos países participantes. Em paralelo, se intensificou o número de atores privados ligados a fundações e conglomerados financeiros, interessados em participar das políticas de centralização curricular. Assim, no Brasil, foram realizados os esforços para a promulgação dos PCN visando à criação de uma base nacional, mas, por conta de críticas direcionadas ao seu nível de detalhamento, o CNE promoveu ajustes para manter os PCN como uma alternativa curricular opcional.

Dialogando ainda com Macedo (2014), a autora indica que, nos anos 2000, mesmo com a mudança de governo, as tentativas de centralização curricular se mantiveram presentes, culminando, em 2009, no Programa Currículo em Movimento e, nos anos seguintes, nas já citadas DCN. Em 2011, foi criado no MEC o Grupo de Trabalho dos Direitos da Aprendizagem, que se debruçou para a criação de uma base curricular comum, publicando um documento preliminar em 2014 (SILVA *et al.*, 2015). Neste mesmo ano, se instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o qual indica de maneira mais enfática o compromisso com uma base nacional, conforme disposto em uma das estratégias da meta 7:

Estratégia 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. (BRASIL, 2014, p.61).



Em 2015, a presidenta reeleita Dilma Rousseff nomeou Cid Gomes como Ministro da Educação, o qual reestruturou diversas equipes para a construção de uma base curricular diferente daquela criada no ano anterior (SILVA *et al.*, 2015). Tal documento permaneceu sob consulta pública e, após mudanças adicionais de ministros e o golpe de Estado de 2016 (FREIXO & RODRIGUES, 2016), foi publicada sua segunda versão. Uma nova consulta foi realizada e, no ano seguinte, o documento foi homologado, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Incluídos neste panorama e participando de eventos relacionados à discussão da BNCC, se encontram diversos atores privados. Estes se apresentam como parceiros dos principais agentes públicos – MEC, UNDIME, CONSED e CNE – e, de acordo com Macedo (2014), constituem “instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor” (p.1540). Alguns exemplos incluem Gerda, Natura, Santander, Bradesco, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann, cujos discursos demarcam a defesa da importância de um currículo nacional (MACEDO, 2014).

Assim, ao entender as políticas curriculares como arenas decisórias e ao considerar a participação de diversos atores privados na construção da BNCC, se torna pertinente investigar o documento resultante desse processo em busca de seus sentidos de currículo, formação docente, avaliação e materiais didáticos.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE, AVALIAÇÃO E MATERIAIS DIDÁTICOS NA BNCC

De acordo com o portal eletrônico Movimento pela Base⁴, já foram tomadas decisões a respeito da implementação da BNCC. Assim, trago percepções de minha leitura da versão final do documento, mais especificamente as seções de apresentação e de introdução. Permito-me iniciar com o seguinte trecho:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017, p.5, destaques meus).

Considero tal fragmento bastante oportuno para que possamos discutir os significados de currículo presentes na BNCC. No trecho como um todo e, mais

⁴ Grupo que congrega diversos atores públicos e privados envolvidos na construção da BNCC. Disponível em: <movimentopelabase.org.br/acontece/como-sera-implementacao-da-bncc/>. Acesso em 30 de julho de 2018.



especificamente, em “estabelece com clareza”, temos indícios de que tal documento vai além de parâmetros, diretrizes ou meras orientações. O caráter de determinação se torna mais claro quando verificamos que se trata de uma “referência nacional obrigatória” à qual os currículos das escolas deverão ser adequados para garantir “aprendizagens essenciais e indispensáveis”. Assim, a noção de currículo trazida por esse fragmento se aproxima da concepção de um instrumento, ou, conforme coloca Sússekind (2014), de uma arma através da qual cidadãos podem ser forjados ao serem ensinados conhecimentos considerados importantes – e, portanto, selecionados em um documento – em detrimento de outros saberes, que assim se tornam invisibilizados.

Quando a BNCC compreende que a decisão sobre o que se constrói em sala de aula não cabe ao professor ou à professora, estes são, então, interpretados como aplicadores de currículos pré-formulados, perdendo seu espaço de protagonistas de uma “conversa complicada”, conforme defendido por Pinar (2016). Para o autor, o currículo não pode ser compreendido como um documento, mas como um verbo, uma ação que se desenrola no cotidiano da escola e que congrega a participação de sujeitos diversos. Nesse sentido, “*conversando-pensando-fazendo* currículo, os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos” (SÜSSEKIND, 2014, p.1519). A autora argumenta, então, que esperar que um mesmo professor ministre a mesma aula em turmas e momentos diferentes, a partir de uma determinação curricular, se torna uma impossibilidade.

Cabe aqui nos lembrarmos de que a BNCC constitui toda uma política educacional, que, para além do currículo, prevê uma série de outras ações. Na seção de introdução, já podemos perceber este propósito:

(...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.8, destaques meus).

O fragmento selecionado indica que os princípios sobre os quais a BNCC se assenta – selecionados pelos atores já caracterizados – também serão utilizados para alinhar e moldar a formação de professores. Sobre isto, Santos e Pereira (2015) indicam que uma política padronizadora dos currículos de formação de professores se fez presente, no Brasil, durante o regime militar, através dos chamados currículos mínimos. No entanto, desde a LDB de 1996, as diretrizes curriculares publicadas e reformuladas não apresentam elementos de determinação, mas de orientações gerais. As autoras concluem que, precisamente por não haver atualmente uma política estabelecida de homogeneização curricular na formação docente, a atuação da BNCC junto aos cursos de licenciatura pode representar “a volta da opção pela adoção de



mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente” (SANTOS & PEREIRA, 2015, p.294).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, em outubro de 2017 – mesmo ano da homologação da BNCC – o MEC anunciou uma nova política de formação de professores. De acordo com uma carta⁵ assinada por diversas entidades – públicas e com sólidas trajetórias no âmbito da pesquisa educacional, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – tal política foi “definida de forma impositiva”, além de desviar “a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública” e de favorecer “a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional”. Assim, a suposição de Santos & Pereira (2015) – sobre uma espécie de retorno às determinações curriculares na formação de professores – parece ganhar concretude.

O fragmento selecionado também indica que a BNCC irá atuar sobre a avaliação. Neste quesito, uma página⁶ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) coloca que a base “orientará as matrizes de referência dos exames e avaliações” do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a partir de 2019. Cabe ressaltar que o Saeb foi instituído em 1990 e atualmente conta com três avaliações externas – padronizadas e em larga escala – que se assentam sobre o objetivo anunciado de “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira”⁷.

Em uma produção que relaciona os chamados reformadores empresariais da educação à BNCC e às avaliações, Freitas (2014) indica que, por conta de uma paralisação na reflexão teórica brasileira sobre a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, tal dimensão se constituiu em um alvo da conjuntura neoliberal que penetrava na América Latina na década de 90. Neste panorama, a avaliação – objeto inerente ao trabalho pedagógico – teria sido apropriada por um movimento que possibilitou a criação das avaliações externas no Brasil. Tais avaliações têm se sustentado sob o discurso de se constituírem em instrumentos capazes de aferir com precisão a qualidade da educação do país. O autor menciona, ainda, que essas avaliações estão normalmente atreladas a políticas de responsabilização, como bônus por desempenho e divulgação das médias das escolas em veículos da mídia.

Um último apontamento que gostaria de destacar diz respeito à formulação de “conteúdos educacionais”, termo que me parece se referir aos materiais didáticos, elementos fundamentais em um contexto de aplicação curricular e de cerceamento do fazer pedagógico. Nesse sentido, o texto prevê que os materiais didáticos devem ser elaborados a partir das determinações da BNCC. Sobre isto, a Editora Moderna, uma

⁵ Disponível em: <formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/pnf-notadaentidades-20-10-17.pdf>. Acesso em 31 de julho de 2018.

⁶ Disponível em: <inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/base-nacional-comum-curricular-orientara-exames-e-avaliacoes-do-inep/21206?inheritRedirect=false>. Acesso em 31 de julho de 2018.

⁷ Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em 31 de julho de 2018.



das usualmente responsáveis pela confecção dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já publicou um material⁸ convidando os professores a “refletir sobre os principais aspectos fundantes da BNCC, com enfoque no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula” (p.2).

Freitas (2014) traz contribuições para a questão do material didático ao dizer que o conjunto de dispositivos políticos nacionais – grandemente influenciado pelo imaginário neoliberal – “visa abrir o campo educacional para ‘empresas educacionais confiáveis’ do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia” (p.1092) para introduzir uma verticalização do ensino. De acordo com o autor, esta ação tem como objetivo controlar o trabalho docente, assim como obter determinadas “metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola” (p.1092). Assim, Freitas (2014) localiza os materiais didáticos como elementos estratégicos a serem moldados por uma política curricular como a BNCC.

Com a discussão travada até este ponto, entendo que a BNCC é uma política de homogeneização curricular que irá atuar sobre diferentes componentes da educação – currículo, formação docente, avaliação e materiais didáticos – com o objetivo de alcançar a normatização que propõe. Nesse sentido, me pergunto o que tal política pretende valorizar nas situações em que uma escola, uma turma ou mais turmas de um professor não tenham adquirido rendimentos considerados satisfatórios nas avaliações externas. Retomo, então, as contribuições de Sússekind (2014) no que tange à demonização de professores, os quais se tornam reféns de políticas como a BNCC. Manifesto concordância com a autora por compreender que a internalização desse senso de responsabilização pelo professor se alinha à intencionalidade da própria política: a de garantir um currículo único e comum, no qual os conhecimentos, as culturas e os valores que não são pré-determinados não serão avaliados e, nesse sentido, não precisam ser trabalhados em sala de aula.

REFLEXÕES SOBRE O “ALINHAMENTO” PROPOSTO PELA BNCC

Tendo compreendido a ação da BNCC sobre múltiplos aspectos da educação, convém tecer considerações sobre essa integração ou, conforme apontado no último fragmento, esse “alinhamento” de políticas. Sobre isto, Macedo (2014) argumenta que a BNCC se propõe a criar um discurso hegemônico sobre a educação, ou seja, um discurso que utiliza táticas para fixar determinados sentidos. De acordo com a autora, uma dessas táticas é a valorização de um argumento de crise educacional – supostamente comprovado por dados estatísticos – para a qual a criação de um currículo nacional se configura em uma solução. A partir de Freitas (2014), entendo que muitos desses dados estatísticos correspondem aos resultados das avaliações externas, as quais são tomadas como indicadoras da qualidade da educação, sendo

⁸ Disponível em: <web.moderna.com.br/documents/3901628/0/BNCC+-+Material+para+o+professor/01f4c4f9-7774-4e0d-bedb-565635b3294c>. Acesso em 31 de julho de 2018.



esta a principal promessa da BNCC. Promessa esta que configura o discurso hegemônico aqui problematizado.

Buscando compreender de que forma os atores da BNCC têm atuado para a fixação desses sentidos, Macedo (2014) se apropria das contribuições de Ball (2012)⁹ sobre o conceito de rede. De acordo com a autora, as redes constituem grupos políticos que se articulam “em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções” (p.1538). Tal articulação inclui o estabelecimento de parcerias público-privado que deslocam e borram as fronteiras entre um e outro, produzindo “efeitos sobre a construção das subjetividades” (p.1538) ao anunciar os princípios de mercado como constituintes da “solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (p.1538). De acordo com a autora, Ball (2012) mostra que as redes estão presentes em diversos países e apresentam múltiplas conexões.

Com o objetivo de investigar os prolongamentos dessas redes na BNCC, Macedo (2014) mapeou os agentes que se manifestam a favor de um currículo nacional. A autora verificou a participação de diversos atores privados – incluindo aqueles citados neste texto – e que “praticamente qualquer caminho que se tome no interior da rede, permitirá perceber a importância da discussão curricular e a defesa da centralização nacional” (p.1540). Macedo (2014) coloca que a Fundação Lemann, pertencente ao empresário bilionário Jorge Paulo Lemann, organizou seminários nos quais pesquisadores internacionais apresentaram currículos comuns aplicados em seus países como casos de aparente sucesso. Em um desses eventos, o currículo comum da Califórnia foi apresentado por David Plank, diretor da *Policy Analysis for California Education*, a qual é financiada pela *Bill and Melinda Gates Foundation*.

Procurando identificar aspectos adicionais da Fundação Lemann em sua página eletrônica¹⁰, verifiquei que, em sua equipe, prevalecem administradores e engenheiros, havendo apenas uma pessoa com trajetória no campo da Educação. Na aba que identifica os parceiros da fundação, estão listados atores privados – Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Natura e *Omidyar Network* – e públicos – CONSED e UNDIME. A página também indica que a fundação está oferecendo um curso online para professores intitulado “Competências Gerais na Base Nacional Comum Curricular”, em parceria com o já mencionado Movimento pela Base, do qual a fundação faz parte. Em outra seção, é colocado que a fundação possui uma parceria com a *Khan Academy*, a qual se fez presente em eventos sobre a BNCC. Além disso, recebeu financiamento para formular aulas-modelo para o currículo comum da Califórnia e tem como investidores a Fundação Lemann e a *Bill and Melinda Gates Foundation* (MACEDO, 2014).

É quando os nomes começam a se repetir que se tem a impressão de se estar percorrendo, de fato, uma rede. Uma rede formada por investidores que empregam profissionais que não possuem trajetórias acadêmicas em Educação para criar um discurso salvacionista da educação pública, apresentando soluções pautadas em

⁹ BALL, S. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge, 2012.

¹⁰ Disponível em: <fundacaolemann.org.br>. Acesso em 1 de agosto de 2018.



currículos padronizados, capazes de serem efetivados a partir de materiais didáticos igualmente pré-formulados e aferidos com precisão em avaliações externas. Nesta lógica, o “alinhamento” mencionado na introdução do documento da BNCC adquire um significado ampliado e nos permite compreender que se trata da tentativa de concretização do imaginário neoliberal no âmbito da educação. Tal imaginário visa exercer um controle sobre o “imponderável”, definido por Macedo (2014) como o “fantasma que o pensamento hegemônico precisa manter de fora porque perturba a regra de inteligibilidade que luta por impor” (p.1550).

Se o *modus operandi* da BNCC – e das políticas de determinação curricular de uma forma geral – tem se sofisticado, é preciso ressaltar que a existência de uma lógica de controle não é uma exclusividade de tais políticas, tampouco se iniciou na onda neoliberal da década de 90. Sobre as sociedades dos séculos XVII e XVIII, por exemplo, Foucault (1988) disserta sobre o desenvolvimento de mecanismos de controle sobre os indivíduos com o objetivo de se formar “corpos dóceis”, sujeitos que seriam gradativamente lapidados pelas instituições. Os mecanismos utilizados nesse processo estão dentro do que o autor chama de disciplina e permitem “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p.126). Tal sujeição opera em um duplo movimento, pois, ao mesmo tempo em que o controle aumenta a força do indivíduo ao treiná-lo para a execução de determinadas funções, reduz essa mesma força ao submetê-la aos termos de uma obediência (FOUCAULT, 1988).

Foucault (1988) coloca que os mecanismos de coerção são eficazes e sutis por conta das técnicas utilizadas. Em uma primeira estratégia citada pelo autor, uma cerca permite o enclausuramento dos sujeitos em um espaço delimitado. Dentro do espaço confinado coletivo, o quadriculamento faz com que cada indivíduo ocupe uma posição específica, de modo que se consiga sancionar o comportamento individual e inibir a aglomeração. Ao mesmo tempo em que o isolamento dos corpos serve para reduzir suas interações, também contribui para o aumento da eficácia do trabalho individual e para a classificação em fila, ou seja, a possibilidade de se comparar essa eficácia entre os diferentes indivíduos. Foucault (1988) coloca que tais mecanismos podem ser percebidos nas instituições das sociedades modernas, como o exército, as prisões, os hospitais e as escolas.

Com essa discussão, não faço uma comparação direta entre as minúcias da BNCC e os mecanismos disciplinares apontados por Foucault (1988). No entanto, quando transpostas para o campo da educação, as técnicas mencionadas – cerca, quadriculamento, localizações funcionais e fila – nos permitem pensar na escola de uma forma geral, com ou sem BNCC, se atentarmos, por exemplo, à organização de filas de carteiras nas salas de aula e ao próprio espaçamento entre os estudantes, conforme aponta o próprio autor. Com isto, não quero dizer que a escola, como instituição e de maneira enfática, possui o objetivo de formar os chamados “corpos dóceis”. No entanto, os espaços educativos apresentam elementos característicos das sociedades disciplinares que foram abordados nas obras de Foucault. E, conforme dito



por Sílvia Gallo em uma entrevista¹¹, a educação era, para Foucault, uma das ferramentas através das quais se realiza a construção do sujeito. Assim, é pertinente colocar que, precisamente por agir como conformadora do sujeito, é que pode ser alvo de um ou mais tipos de controle, de “alinhamento”.

Assim, argumento que, das sociedades disciplinares analisadas por Foucault (1988) ao atual esforço do neoliberalismo em conter o “imponderável” (MACEDO, 2014), o exercício do controle é um denominador comum que, ao longo do tempo, foi progressivamente refinado e mascarado sob múltiplos discursos. De acordo com Deleuze (1996), o próprio Foucault “é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás” (p.215), em um percurso através do qual “estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo” (p.216). Nesse sentido, Deleuze (1996) coloca que “a educação será cada vez menos um meio fechado” (p.216) para que se configure através de “uma formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno” (p.216).

Com base nessas reflexões, entendo que as comunicações existentes entre os diversos atores privados que participam da construção e da implementação da BNCC – bem como a integração de atores de países distintos – compõem uma estratégia refinada de controle para efetivar a normatização proposta. Como componente adicional dessa sofisticação, se encontra a necessidade de mascarar a própria lógica de controle, através, por exemplo, de um discurso de equidade de aprendizagem a todos. Discurso contra o qual só é possível argumentar a partir de uma análise minimamente aprofundada do contexto onde está inserido. É nesse sentido que, através dessa lógica de controle – sobre o currículo, a formação docente, as avaliações e os materiais didáticos –, a educação pode ser reduzida a uma dimensão específica da qualificação, de modo que o discurso de “direito à educação” seja gradualmente substituído pelo “direito à aprendizagem”.

MOVIMENTOS COTIDIANOS: UM DESALINHAMENTO?

Após o movimento realizado até então, considero pertinente tecer considerações a respeito das possibilidades que nós, educadores/as e pesquisadores/as em educação, temos ou podemos criar para tentar desalinhar essa lógica em alguma medida. Para isto, mobilizo as contribuições de Gallo (2008) em uma obra na qual o autor transpõe algumas reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o campo da educação.

O primeiro conceito consiste no que Gallo (2008) chama de educação menor, a partir da “literatura menor” que Deleuze e Guattari utilizam para caracterizar o trabalho de Franz Kafka, judeu tcheco que se apropriou da língua alemã para escrever suas

¹¹ Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5lbg&t=18s>. Acesso em 5 de agosto de 2018.



obras, as quais, de acordo com os autores, são revolucionárias. E assim o são por conta de três aspectos: desterritorialização da língua, uma vez que um idioma é retirado de sua “territorialidade forçada” (p.63) e possibilita novos sentidos; ramificação política, por se opor a uma literatura maior e se configurar em um “desafio ao sistema instituído” (p.63); e valor coletivo, pois a literatura menor tende a falar em nome das minorias às quais o autor daquela literatura pertence. Ao transpor este raciocínio para a educação, Gallo (2018) coloca que a educação maior corresponde à macropolítica – as políticas educacionais instituídas – e a educação menor diz respeito à micropolítica – “expressa nas ações cotidianas de cada um” (p.65). Assim como a literatura, a educação menor possibilita a construção de sentidos alternativos de educação, constituindo atos de resistência e agregando um valor coletivo por ser produto da ação de uma comunidade de educadores.

De acordo com Gallo (2018), essa educação menor tem como principal ator o professor militante, “aquele que procura viver as situações e dentro das situações vividas *produzir a possibilidade do novo*” (p.61). O autor destaca essas palavras para se opor ao professor profeta, aquele que, ao invés de se envolver na *produção* de possibilidades, se ocupa da *anunciação* de caminhos possíveis a partir da crítica sobre a situação vigente. Tais conceitos configuram outra desterritorialização realizada pelo autor, desta vez sobre as reflexões de Antonio Negri a respeito da insuficiência da ação dos profetas no que tange à emancipação dos sujeitos. Esta se torna mais próxima de ser concretizada ao se vivenciar a miséria e ao se construir, dentro desta, processos de libertação. É neste ponto, então, que Gallo (2008) defende a concepção do professor militante como aquele que vive as múltiplas formas de miséria de seus alunos para, a partir disso, tentar construir “uma revolta contra os fluxos instituídos” (p.64).

A partir desse caminho, identifico a BNCC como componente de uma educação maior que pode ser, em alguma medida, desalinhada a partir de uma educação menor, realizada por professores e professoras militantes. Penso que estes podem tentar contestar as determinações da BNCC ao interpretarem o currículo como algo que é *pensadopracado* (OLIVEIRA, 2013). De acordo com a autora, este neologismo procura evidenciar a impossibilidade de se dissociar o ato de pensar o currículo do ato de praticá-lo, uma vez que se entende o professor e os estudantes como *praticantespensantes* do currículo que se desenvolve no cotidiano da escola. Para destacar essa concepção, Oliveira (2013) entende o cotidiano “como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações” (p.51), rejeitando a noção de cotidiano como sinônimo de repetição. Ao discutir o cotidiano escolar e o currículo que nele se desenvolve, Oliveira (2013) indica que os *praticantespensantes* criam currículos que apresentam subversões em relação ao que é prescrito porque:

“é usando os espaços, ocasiões e possibilidades encontrados na vida cotidiana, nos vazios impreenchíveis pelas estratégias dos poderosos, que os ‘fracos’, ao utilizarem taticamente os ‘produtos’ do sistema, realizam operações de uso que, se estão inscritas nas redes de relações



de força existentes, nem por isso são por elas determinadas”
(OLIVEIRA, 2013, p.60, destaques meus).

Nesse sentido, os professores podem se inserir em um ato coletivo de resistência que apresenta possibilidades de contestação aos variados determinismos colocados pela BNCC, ao se enxergarem como *praticantespensantes* de currículos *pensadospraticados*. Estes currículos, por sua vez, quando investigados no âmbito das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, têm revelado interlocuções entre diferentes formas de conhecimento, “constituindo inegável – e inestimável – contribuição para a tessitura das ecologias entre saberes” (OLIVEIRA, 2013, p.58) e reconhecendo o papel do professor e dos estudantes como produtores de conhecimento, e, portanto, produtores de currículo.

A ecologia de saberes revelada nos currículos *pensadospraticados* compreende uma noção formulada por Santos (2010), que argumenta sobre a existência de uma linha abissal que separa o norte do sul. De acordo com o autor, os sujeitos do norte compõem atores produtores da ciência moderna, cujo conhecimento é tradicionalmente legitimado, enquanto os sujeitos e os saberes do sul se tornam invisibilizados. Para contrapor a linha abissal, Santos (2010) propõe a construção de um pensamento pós-abissal, onde não há hierarquia. Assim, entre os saberes do norte e do sul, é criada uma relação epistemológica igualitária que assume “preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis” (p.58). É nesse sentido que Süsskind (2014) argumenta que a proposta de uma base curricular nacional, por se pautar na seleção de certos conhecimentos produzidos no âmbito da ciência moderna, visa instituir um currículo abissal, dentro da lógica da linha abissal problematizada por Santos (2010).

De acordo com Gallo (2008), Deleuze e Guattari também discutem a hierarquização de saberes, dizendo que esta se faz presente quando se enxerga a construção do conhecimento em um modelo de árvore. Em tal modelo, as ramificações representam as especializações do conhecimento, as quais só podem se comunicar através de um eixo central. Este paradigma arborescente “representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas” (p.73). Em oposição a esse modelo, Deleuze e Guattari discutem o conceito de rizoma, em uma metáfora botânica que remete ao caule subterrâneo de algumas plantas e que apresenta ramos distintos, com uma multiplicidade de conexões e sem um eixo central. Gallo (2008) coloca que os filósofos valorizam alguns princípios para a noção de rizoma, os quais, de forma geral, apontam para sentidos de multiplicidade, heterogeneidade, imprevisibilidade e criação de novas conexões.

Buscando pistas sobre como se pensar um currículo rizomático, Gallo (2008) valoriza o abandono de duas pretensões da pedagogia: a científica e a massificante. Isto significa assumir que o processo educativo é “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (p.80). Além disso, é “voltado para a formação de uma subjetividade



autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa” (p.80). Ora, se não é possível prever o resultado, tampouco é viável a mensuração do currículo a partir de avaliações externas padronizadas. E, se não se configura em um processo de subjetivação de massa, pressupõe variação entre os diferentes sujeitos participantes do processo educativo, o que questiona a própria concepção de um currículo padronizado.

Nesse sentido, penso que os professores, ao se reconhecerem como *pensantespraticantes* de currículos *pensadospraticados*, pós-abissais e rizomáticos, podem buscar formas de ampliar e/ou desalinhar os sentidos valorizados por políticas de homogeneização curricular como a BNCC. As diversas subversões criadas no cotidiano podem constituir linhas de fuga (DELEUZE, 1996) através das quais pode se valorizar uma ecologia de saberes, em uma tentativa de se buscar novas armas (DELEUZE, 1996) que consigam cotidianamente produzir descaminhos dentro da trama emaranhada e concatenada de uma política curricular neoliberal.

Como última consideração, julgo pertinente enfatizar que, com o raciocínio aqui construído, não aponto os professores como os responsáveis por contrapor o “alinhamento” imposto pela BNCC. Reconheço que são necessárias muitas outras ações – micro e macropolíticas – para que as determinações curriculares sejam desconstruídas. Minha intenção neste último tópico foi valorizar um conjunto de concepções de currículo que podem ser pertinentes para que, dentro da sala de aula, descaminhos possam ser traçados. Afinal, conforme apontado por Foucault (1989):

“O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1989, p.183).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, 468p, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads /2018/02/bncc20dezsitesite.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 292p, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 28 de julho de 2018.



BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos*. Resolução CNE/CEB n.7, Brasília, MEC, 66p, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CE n.3, Brasília, MEC/CNE, 72p, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro, Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, 25 de junho, Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 126p, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2018.

DELEUZE, G. *Conversações* – 2ª Edição. São Paulo: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 8ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lígia M. P. Vassalo. Sexta edição. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v.35, n.129, p.1085-1114, 2014.

FREIXO, A. de; RODRIGUES, T. Introdução: sobre crises e golpes ou uma explicação para Alice. In: FREIXO, A. de; RODRIGUES, T. (Orgs). *2016, o Ano do Golpe*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.

GALLO, S. *Deleuze e a Educação* – 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v.12, n.3, p.1530-1555, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2013.



PINAR, W. Currículo: uma introdução. In: PINAR, W. *Estudos curriculares – ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p.31-83, 2010.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Caderno Cedes*, v.36, n.100, p. 281-300, 2016.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da base nacional comum curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, v.51, n.3, p.330-342, 2015.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, v.12, n.3, p.1512-1529, 2014.

Recebido em 08 de dezembro de 2018

Aceito em 27 de abril de 2019



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento Creative Commons adotado pela revista.