



CURRÍCULO E BNCC: POSSIBILIDADES, PARA QUEM?

WILLIAM DE GOES RIBEIRO*

Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?
Bertolt Brecht

Resumo: Este texto tem como objetivo discutir a política curricular nacional, problematizando o discurso que defende a centralização como um caminho inexorável, o que tem gerado ações autoritárias e antidemocráticas. Ademais, realça a ilusão na ideia de garantia de qualidade e de direitos. O estudo foi realizado em um contexto de formação docente a convite de uma secretaria municipal de educação no processo de adequação da política. Entretanto, a proposta não analisa nem a política municipal e nem a apresentação. O enfoque é o estudo e o destaque dos rastros antidemocráticos do governo que já vinham se desenhando na ocasião. As conclusões destacam uma conjuntura desafiadora e limitante para as escolas, no entanto ressalta a importância de dar ênfase ao que conquistamos nos últimos anos, convocando a pôr na agenda os instrumentos de luta em conjunto com uma leitura crítica da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Palavras-chave: Currículo. Política curricular. BNCC.

Curriculum and BNCC: possibilities, for whom?

Abstract: This text aims to discuss national curriculum policy, problematizing the discourse that defends centralization as an inexorable path, which has generated authoritarian and anti-democratic actions. Furthermore, it highlights the illusion in the idea of quality assurance and rights. The study was carried out in the context of teacher training at the invitation of a municipal education department in the process of adjusting the policy. However, the proposal does not analyze either municipal policy or presentation. The focus is on studying and highlighting the government's undemocratic traces that had already been outlined at the time. The conclusions highlight a challenging and limiting situation for schools, however, it emphasizes the importance of emphasizing what we have achieved in recent years, calling for putting the instruments of struggle together with a critical reading of the BNCC.

Keywords: Curriculum. Curriculum policy. BNCC.

* Professor Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR)/Universidade Federal Fluminense (UFF), onde coordena o Núcleo de Estudos em Políticas Curriculares – NEPoC. E-mail: williamgribeiro@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sabemos que múltiplas podem ser as formas de entrada no debate curricular e que o processo de enunciação do currículo envolve disputas em torno das finalidades educacionais em jogo (LOPES; MACEDO, 2011). Neste texto, em especial, procuramos salientar a problemática política circunscrita pela questão curricular escolar, impulsionados por uma proposta formativa de profissionais de educação em uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de Angra dos Reis, localizada na região denominada de Costa Verde. No contexto, o currículo tem ganhado centralidade, sobretudo, após a portaria do governo federal chamada de Pró-BNCC¹. Na ocasião, mais de duzentas pessoas participaram da conferência. Maiores detalhes a respeito da específica política municipal estão sendo levantados em um projeto em andamento que estamos realizando e pretendemos publicar futuramente. Este trabalho terá como enfoque específico o estudo que foi apresentado aos docentes e demais profissionais em auditório em fevereiro de 2019.

O autor foi então convidado para participar como palestrante do II FORMAR², com o seguinte título proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME): “Currículo e BNCC: caminhos e possibilidades”. Então, talvez cause um estranhamento ao leitor, como a alguns presentes; mas, desde o início, deixamos clara a posição contrária em relação à BNCC (BRASIL, 2017). Não apenas em relação à versão aprovada, a qual se apresenta como um documento normativo centralizador, mas às ideias que a partir dela, ou de qualquer outra proposta semelhante, se constituem. Salientamos, inclusive, que é a mesma posição assumida por associações de destaque em educação no Brasil, bem como de inúmeros pesquisadores da área curricular³. Também é a mesma posição do Núcleo de Pesquisas em Currículo Diversidade e Diferença (NuPeCDD)⁴ do qual fazemos parte, liderando o grupo de pesquisa NEPoC no IEAR.

Em relação a uma das objeções diretas que podem ser feitas a tal escolha, cumpre ressaltar que o fato da Base ter sido homologada não exige posicionamentos críticos; pelo contrário, uma vez que a política se exerce por meio de diferentes processos e disputas, assim como outros pesquisadores, entendemos que cabe manter o posicionamento, mas *pari passu* de uma leitura que possibilite alternativas. Além disso, cumpre lembrar que não apenas a política educacional vem se produzindo a partir da ideia de um controle via centralização curricular, mas também por estratégias de marginalização e omissões produzidas pelas distintas versões da Base (SILVA; FILHA, 2019). A partir de tais aspectos, a política cultural⁵ em questão vem se tornando ainda mais complexa nos últimos anos, na esteira de conflitos acirrados por um contexto político nacional polarizado e por uma democracia fragilizada – que inclusive teve seus efeitos no percurso, sobretudo desde o golpe de 2016.

Para compor a argumentação, este texto enfatiza o debate em torno da BNCC, retomando o estudo, mapeando argumentos e pensando as mudanças na educação do país. Busca problematizar o que se entende por *possibilidades curriculares* em uma configuração pouco clara, explicitando as tensões do jogo político. Assim, rejeitamos certo modo de encarar o *pesquisador* como aquele que poderá oferecer *um pote de ouro no final do arco íris*, como se estivesse isento do jogo e *dono da razão*. Desse modo, este texto tem pretensões prioritárias de lançar questões para o debate, assim como as que foram apresentadas no evento mencionado, subsidiadas por pesquisas e participações em encontros da área, não atribuindo uma resposta final.

O CANTO DAS SEREIAS

Esta seção destaca o processo de configuração das versões da BNCC, o qual tem produzido a centralização curricular em âmbito nacional, como se fosse um caminho inexorável (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017), influenciado por uma política educacional global, a qual tem articulado comunidades empresariais, cujos anseios apontam para a hegemonização de certa lógica econômica na educação pública. Como se disse acima, aqui se debate a respeito dos argumentos propostos em nome da Base, assim como os sentidos que se espera produzir para a educação. Para composição do estudo, dialoga com autores do campo curricular no Brasil e com algumas produções internacionais que ajudam a pensar o que podemos compreender como uma *sedução das sereias*. Ademais, retomamos parte das discussões feitas em colaboração com os colegas do NuPeCDD, ambos docentes da UFF e do IEAR.

Constituir um currículo nacional, não no sentido de que seja válido *para todo mundo*, mas de um que fortalecesse certa *brasilidade*, isto é, uma *identidade nacional*, já esteve em pauta em

debates políticos anteriores, por exemplo, nos anos 1930 no país. Em diversos outros países, tal preocupação de cunho nacionalista esteve à tona. No entanto, nos parece que o que está em jogo nos últimos anos é algo diferente, em muitos aspectos, já que o sentido de *nacional* perpassou também os Parâmetros Curriculares Nacionais, em função de acordos internacionais ligados ao MERCOSUL. Logo, não se tratava na ocasião, nem de construir uma brasilidade, tampouco um currículo aplicado para todo mundo; mas de possibilitar ao trabalhador uma inserção no mercado global. Os efeitos de sentido (pretensão de atribuição de um significado para educação e para currículo e o que resulta a partir disso) hoje em jogo pela BNCC deslizam em um contexto em que são frágeis as fronteiras (culturais) do Estado-Nação.

Portanto, cabe considerar o que a globalização vem gerando *na cultura* a partir dos fluxos migratórios, combinados com novas formas de tecnologias e da comunicação de massa⁶. Fundamentalmente, seria talvez mais adequado falar de BNCC como um currículo transnacional e com um sentido pretensamente homogêneo de nação. Mas, com o novo governo e o bolsonarismo articulado a ele, os sentidos de nação voltam a tomar a centralidade em um viés identitário nacionalista excludente e autoritário (com adesão aos valores tradicionais conservadores).

Muitos autores já ressaltaram que a ideia de centralização curricular – no nível do estabelecimento de uma lista de conteúdos a serem ensinados e/ ou de objetivos a serem atingidos no processo de escolarização – não é nova (MACEDO, 2014) ainda que nunca em educação, especialmente no Brasil, tivéssemos acordos gerais sobre isso. As oposições e os embates produzidos mais recentemente por tal proposta, pretensamente homogeneizadora, remontam às disputas pela redemocratização do país, notadamente os anos 1980, quando a ditadura militar dava claros sinais de esgotamento e fortaleciam-se, pelo menos parcialmente, as lutas pela democracia.

Nessa configuração, seja por demandas críticas em torno da cidadania, seja por um viés de desempenho voltado às avaliações em larga escala, defende-se que é preciso *clareza* e *objetividade* a respeito do que as escolas devem ensinar e o que todos os alunos devem aprender. Alguns protagonistas como o Movimento pela Base⁷, por exemplo, comemoravam em 2017 a aprovação da BNCC, apontando exatamente para tais aspectos. Pouco importa, aliás, que tenha ocorrido em um processo antidemocrático e autoritário. O que parece indicar tais aspectos, os quais tendem a recair em um viés salvacionista atribuído ao currículo, circunscreve uma lógica perversa que sugere, explícita ou implicitamente, que o professor não sabe muito bem o que está fazendo nas salas de aula. Assunto amplamente analisado nos textos de Elizabeth Macedo (produção desde 2014 e em dossiês críticos em várias revistas: *E-Curriculum*, *Espaço do Currículo*, *Teias*, entre outras).

Já nos anos 1990, muitas reformas educacionais foram produzidas na América Latina, cujos princípios foram bem semelhantes em diversos países, ainda que as diferenças culturais e políticas de cada país tenham produzido distinções (BEECH, 2007). A despeito disso, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 como um efeito desse contexto, questões como a profissionalização docente, gestão democrática, autonomia da escola, centralização da avaliação em larga escala, entre outras, ganharam mais espaço; mas também a ideia da necessidade de se adequar a todo custo⁸ para a educação do futuro, o mundo global, a *era da informação*. A respeito desse contexto, um documentário da época chamado *Grão de Areia* (tradução livre) explicita muito bem, a partir da experiência das escolas de bairro mexicanas, como o processo pode se tornar ainda mais violento para os mais pobres, caso se resista e, ainda, como os docentes podem ser *pedras no sapato* das pretensões neoliberais.

No nosso caso, sabemos que a influência internacional na educação brasileira não é novidade, remonta à própria história da escolarização e à nossa história colonizadora, incluindo violências de toda ordem (entre elas, o racismo, o genocídio e o epistemicídio). Entretanto, há aspectos recentes, ou nem tanto, chamando a atenção. Em meio às disputas políticas no referido processo de reformas educacionais, em distintos países, ganha terreno uma globalização que tem conseguido produzir uma política educacional. Agências multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE, ainda que não necessariamente em acordo sobre alguns pontos relevantes, se aproximam quando apresentam *o problema* (o suposto atraso dos países ditos emergentes ou subdesenvolvidos), assim como *a solução* (proposta por eles mesmos): mais investimento em linguagens, tecnologias e dispositivos de mercado, traçando cada vez mais um viés gerencialista,

segundo os modelos das empresas, em uma regulação que envolve currículo, avaliações em larga escala e formação de professores⁹.

Nesse contexto, além da *clareza* que supostamente a BNCC vem a preencher, uma das justificativas é que a elaboração centralizadora e normativa estava prevista em lei. Para procurar dar ênfase ao argumento, costuma-se mencionar a Constituição Federal de 1988, a LDB (porém, nenhuma delas falou em currículo detalhado ou usou a expressão BNCC, mas BNC ou Base Nacional Comum) e o último Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual estabelece como estratégia (e não como meta) a BNCC, tendo em vista a qualidade da educação.

Ora, está prevista uma Base, não como ela seria! Cabe uma questão, nesse sentido: se a *Base é a educação*, já não temos muito detalhamento na própria Constituição Federal? Juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases, não normatizamos o suficientemente a educação nacional¹⁰? Além da LDB de 1996, uma série de documentos curriculares (ou que de algum modo incidiam sobre a questão) já foi produzida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, podiam ser chamados de Base, uma vez que era exatamente essa a tentativa do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) na ocasião, negada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e proposto em outros moldes. Apesar disso, a perspectiva centralizadora já estava lá¹¹. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais podiam ser chamadas de Base.

Mas, nem só pelas propostas privatistas se articulam os sentidos da Base. Distintos governos e perspectivas têm defendido a BNCC, tendo em mente certa ideia de luta e de *justiça social* em uma perspectiva de *formar o cidadão crítico*. É, também, o que vem abraçando ideias como as do sociólogo Michael Young e os defensores de uma pedagogia histórico-crítica da educação. O que está em jogo, grosso modo, é que os saberes populares e os conhecimentos acadêmicos não têm o mesmo valor nas disputas políticas sociais. Em tais abordagens, há *conhecimentos poderosos* ou *essenciais* produzidos pela humanidade, considerados essenciais – e que oferecem distintos modos mais valorativos de posicionamento socialmente e de compreensão do mundo. Assim, *todos* precisam dominar tais produções, já que *os alunos* teriam mais chances de ter uma vida profissional mais estável. Há que se compreender a realidade de uma *forma melhor*, dada o potencial de abstração de tais conhecimentos. Muitos de nós podemos discordar dos argumentos, não é a minha posição, mas é uma posição no debate e que não está necessariamente comprometida com o mercado.

Desse modo, uma perspectiva crítica também esteve na disputa pela Base e a ela de algum modo permanece articulada. A mudança nos documentos de *expectativa de aprendizagem* para *direitos de aprendizagem* (MACEDO, 2014, 2017), por exemplo, foi gerada por uma demanda no próprio campo educacional que não queria que a BNCC se transformasse em uma baliza para as avaliações e atendesse a uma abordagem de responsabilização. Assim, ela foi uma tentativa de contraposição às demandas por *accountability* (traduzido, grosso modo, por *responsabilização*).

Sobre isso, uma questão, como tem destacado a pesquisadora citada, é que a ideia de direitos tem recaído numa judicialização, como uma *busca de culpados*. Em paralelo à Carta de 1988, se a *educação* é um *direito subjetivo*, o Estado pode ser processado por não ofertar a escola pública à população, mas na perspectiva de *direito à aprendizagem*, qual é a objetividade da Lei? Se o aluno não aprender, o que será feito, punir o professor? Outra questão é que, para aqueles que defendem uma justiça social gestada por uma ideia de formar o cidadão crítico via BNCC, costuma reduzir educação a ensino¹². Macedo (2014) também destaca a impossibilidade de definir-se o que é considerado adequado para *todo mundo*, já que *todos* não passa de uma abstração e que não somos cultural e eticamente iguais. Como dito antes, nunca houve acordo a respeito de detalhamentos dessa ordem em educação (lista de conteúdos). E se for para enfatizar apenas os acordos triviais (ensinar a *contar, ler e escrever*, por exemplo), qual é o sentido de produzir e investir em uma BNCC? Não podíamos estar usando o volume de recursos públicos em outra direção, com políticas responsáveis, isto é, respondendo às demandas desiguais do país?

Nesse debate, ressaltamos que consideramos educação como um processo intersubjetivo, isto é, a partir do qual nos constituímos como *sujeitos* na relação com *O outro*, como Outro, não como espelho: que pode ser um colega de sala, um professor, um estudante, uma cultura e outro saber também, como afirma a pesquisadora anteriormente citada, a quem me aproximo em termos de argumentação, adesão e negociação de sentidos. Esse que *não sou eu*, que não é espelho e que não posso compreender o pleno sentido de suas palavras e ações. Tal processo relacional, espaço

de produção subjetiva, não pode ser previsto e controlado, trata-se do imponderável que tende a ser ignorado por políticas que costumam pensar em escolas e situações ideais quando não romantizadas. A guerra de utopias polarizadas parece apagar tal questão. A redução do trabalho a ensino, portanto, reduz a perspectiva de escolarização a pregar conteúdos, projetando *o bom trabalhador* ou *o cidadão crítico* por intermédio dos conteúdos definidos por outrem. Cumpre ponderar, quiçá, que em nenhum momento questionamos a relevância do ensino ou de que as/ os estudantes não tenham que se relacionar com os tais conhecimentos ditos poderosos e essenciais. A questão é outra, está na subvalorização – e a consequente subestimação de *outras culturas* – nas políticas centralizadoras do processo educacional, o que em nosso entendimento é cardeal para pensar a relação entres culturas, diferença e a escolarização. Está claro, por sua vez, que o enfoque no ensino e desempenho é de interesse de diversos coletivos sociais. Com a judicialização e o empenho crescente de grupos ligados a setores conservadores e ultraliberais, podem avolumar-se as tensões, já que se *o outro* não se parece comigo *eu passo a processá-lo (Escola sem Partido)*.

Outro *encanto* provocado pelas sereias é que se está garantindo qualidade. *Se a Base é a mesma, os resultados também serão*, dizia enfaticamente a campanha de governo de Michel Temer na ocasião quando ocupava o cargo da presidência. Um mínimo de aproximação aos problemas que enfrentam diariamente pedagogas/os, docentes, gestores/as, coordenadoras/es, profissionais de educação, pais, mães, irmãos e os/as próprios/as estudantes já seria suficiente para desconfiar da retórica posta em curso. Como se não bastassem poucos recursos e condições de trabalho insatisfatórias, pessoas ligadas às instituições públicas lidam no dia-a-dia com variadas formas de violência que produzem efeitos drásticos no processo, inclusive na subjetivação docente. Não dá para levar a educação a sério e ignorar tais aspectos.

E as políticas internacionais apontam exatamente o contrário: experiências com a centralização curricular, ou seja, com a ideia de um padrão nacional, têm sido extremamente problemáticas, não resolvem a desigualdade, pelo contrário, em alguns casos contribuem até para o aumento dela. A literatura acadêmica em currículo tem mostrado isso fartamente, apesar do uso de números e da forte retórica no desempenho, sem considerar as desigualdades *na entrada*. Por isso, como feito na ocasião do evento, vamos seguir, propositalmente, alguns textos produzidos por liberais.

QUANDO O ENCANTO SE TRANSFORMA EM RUÍDO

Diane Ravich, ex-secretária de educação nos EUA no governo de George W. Bush, tem se empenhado em produzir vários escritos que categoricamente afirmam que o caminho da educação por padrões e por responsabilização não reduziu as desigualdades entre pobres e ricos e entre brancos e pretos (se por desigualdades se entendem os resultados dos alunos nas avaliações) na grande maioria dos estados daquele país. Uma das suas publicações foi traduzida para o português como *A vida e a morte do grande sistema educacional norte-americano* (RAVICH, 2011), inspiração para pensar na BNCC neste texto como um canto das sereias, referência ao mito e à morte conduzida pela sedução e o encanto.

Em *Ensinando por números*, Peter Taubmann ressalta vários problemas ligados à subjetivação docente, relativos a *standards* e avaliações nesses processos de reforma norte-americanas. Taubmann (2009) salienta por uma análise interdisciplinar que os docentes não aderem a propostas como se fossem *marionetes*, mas porque lidam com sentimentos complexos de culpa, medo e orgulho que acabam contribuindo para que cedam à política. Ressalta ainda que, ao perguntar a professores como eles se sentiam em relação ao trabalho, costumam destacar a expressão *kafkaesque* para expressar como se sentem (lembrando o escritor Franz Kafka). Uma alusão clara a certo torpor, falta de sentido, alienação de um trabalho cada vez mais burocrático que limita a criatividade e a autonomia do pensamento pedagógico. Ou seja, os professores norte-americanos não compreendem muito bem como foram permitindo que as decisões a respeito da educação e do trabalho docente fossem cada vez mais tomadas por políticos.

Para ampliar o ciclo da argumentação com liberais em outros contextos nacionais, lembramos que o sistema finlandês tem apontado que o investimento nos professores e a rejeição às avaliações são possíveis na política. Sobre a questão, Michael Moore mostra no documentário intitulado *O invasor Americano*, de maneira bem humorada, o quanto os EUA não pode ser considerado nenhum modelo em termos de saúde, de sistema prisional, de relações de trabalho,

de educação, entre outros aspectos sociais relevantes, pelo contrário, não fazem uso das próprias ideias progressistas.

Outro exemplo que podemos destacar em relação à política internacional é o Chile (BEECH, 2007; BELLEI, 2007; OLIVA, 2008), isto porque, como podemos acompanhar e compreender em tais textos, o país é um dos latino-americanos com melhores resultados no PISA, prova internacional que visa medir as competências para um mundo global. Assim como no Brasil, como vimos antes, a educação chilena sofreu uma série de mudanças nos anos 1990, mas guarda fortes rastros da ditadura de Pinochet, com um documento curricular bem mais prescritivo que o nosso (BEECH, 2007, comparado com os Parâmetros Curriculares Nacionais). Como no caso do Brasil, o país tem um sistema nacional de avaliação. Mas, diferentemente, suas escolas são em parte subsidiadas pelas famílias, o que afunda ainda mais a educação pública na margem e na desigualdade. Se o resultado no PISA é algum parâmetro que levemos a sério, talvez seja interessante perguntar que preço os chilenos *pagam* para sustentar os resultados. O sistema é extremamente dual e desigual, sofrendo em função de rastros da ditadura e de um neoliberalismo que aprofunda a desigualdade (OLIVA, 2008). Boa parte dos efeitos disso temos acompanhado nos noticiários da TV atualmente. Bellei (2007) aponta claramente que a privatização naquele país não cumpre o que promete, acirra a desigualdade, e ainda mais, tende a enganar a interpretação de dados por intermédio de análises estatísticas equivocadas. Podíamos ainda abordar o contexto sul-africano e a decepção com a centralização, entre outros problemas não levados a sério no percurso da política curricular nacional, mas pensamos já ter destacado o suficiente a respeito, ao encontro das afirmações de importantes entidades acadêmicas no Brasil, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (ANPEd, 2015).

Além das desigualdades e promessas não cumpridas com políticas centralizadoras de currículo, esta seção do texto também destaca o contexto de acirramento dos conflitos, a participação crescente de um neoliberalismo mais predatório, a força do discurso de responsabilização e do conservadorismo. Um jogo em que reformadores empresariais e setores ultraconservadores parecem lograr êxito no avanço de práticas decisórias cada vez menos democráticas no Brasil, sobretudo após o golpe que levou ao *impeachment* da única presidenta da nossa história.

A analogia com *o mostro Frankenstein* não é ao acaso na análise de uma feminista norte-americana (BROWN, 2019), sobretudo porque sinaliza o crescimento discursivo alimentado pelas práticas predatórias de mercado, articuladas a uma moralização religiosa (não apenas de setores evangélicos) que é assustadora, tendo em comum com seus precursores a discordância em relação à utopia democrática por considerá-la um entrave para a liberdade de mercado e dos indivíduos.

De algum modo, somos produzidos nesse processo relacional que marginaliza a diferença, o que aponta para a relevância de atentarmos às lutas diárias e aos processos políticos, incluindo as escolas, discutindo a sociedade e a democracia. Conforme balanços da produção acadêmica¹³, além dos argumentos em defesa da BNCC – que apontam para a suposta garantia de qualidade e de equidade por intermédio da clareza e objetividade do que se deve ensinar e aprender, para os direitos de aprendizagem; o processo de elaboração do documento, além disso, sobretudo o último – é bem controverso e nada democrático.

Em pleno processo de crise do Estado, o governo de Michel Temer aprova de forma acelerada, sem ouvir críticas e considerações das audiências públicas, uma BNCC para a Educação Infantil¹⁴ e para o Ensino Fundamental, postergando a do Ensino Médio em uma clara cisão com a unidade da Educação Básica, prevista em Lei. Como se não fossem poucos os problemas acarretados com a Nova Reforma do Ensino Médio que, dentre outros problemas, ataca conquistas democráticas, reduzindo as disciplinas obrigatórias e promovendo o *notório saber*, institui-se ao lado de uma PEC que corta gastos públicos em educação e saúde em 20 anos no país. O debate em torno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental também aponta contradições e problemas. Até mesmo as tais contribuições de milhões na primeira versão (governo Dilma) e de que se trata de um processo democrático é falsa; segundo estudo recente a informação está superestimada em pelo menos 1800%¹⁵.

Levado em consideração o exposto, autores diversos chegam a afirmar que a BNCC é um desvio de atenção dos financiamentos que a instituição precisa e dos problemas a serem

enfrentados por políticas responsáveis; outros ressaltam a geração de mercado que a Base produz, incluindo livros e materiais didáticos diversos, formações e processos de regulação pela avaliação. A questão do controle do trabalho docente também é relevante na discussão, uma vez que na esteira das competências e habilidades, há mesmo até indicações de como a ordem de leitura do documento é importante. Tão levada a sério que gastam linhas para explicar como devem ser lidas (BRASIL, 2017).

Além dos planos de carreira e das condições de trabalho docente, temos que pôr em pauta o que se entende por *qualidade*, bem como problematizar que política é essa *dos 40%* ou dos sentidos relativos à parte diversificada/ local/ regional da Base (PEREIRA; SOUSA, 2016). Está claro que a Base se transformou em um currículo nacional que carrega em seu rastro inúmeros problemas *de origem* que se tornaram ainda mais problemáticos no percurso e que hoje busca uma adequação em todo país. As secretarias e os docentes estão aí para confirmarem a pressão e as políticas municipais que se veem em uma situação de *adequação*. A BNCC para a formação docente está homologada, sinalizando antigos anseios por eliminação do político em detrimento do técnico e do prático. Em suma, é difícil discordar do texto de Fernando Cássio quando afirma categoricamente que se trata de um retrocesso na história da educação no país¹⁶ (CÁSSIO, 2018) e aqui endossamos a tese.

Mas, também é *currículo o que acontece na escola* (LOPES; MACEDO, 2011), um processo político do dia-a-dia que inclusive negocia sentido com o dispositivo de governo das sereias, em meio às alegrias e às dores cotidianas. A epígrafe escolhida para este texto nos convida a pensar a quem serve uma BNCC – ou mesmo a ideia de que é possível selecionar conteúdos para *todos*, compreendendo que *todos* é uma abstração que não guarda relações com *os sujeitos de carne e osso*, tampouco com *o chão da escola*, com as culturas em fluxo, com os saberes outros que também constituem a nossa história, não apenas os eurocentralizados.

Se não trata de direitos, mas de um dever de aprender algo definido por outrem, se não é necessariamente uma Base, mas um teto para o qual *todos* estão direcionados, se é um currículo nacional a que todas as entidades estaduais e municipais estão submetidas, perguntamo-nos em que medida a Base serve ao debate posto pela diversidade e pelo multiculturalismo? E os direitos humanos? Até que ponto atende à luta antirracista e às desigualdades de gênero? E a inclusão, será em quê? De quem? Dos estudantes surdos que em casos extremos precisam sinalizar escondidos nos banheiros de uma instituição ouvintista, hostil à sua cultura e língua?¹⁷.

Nesse espectro de questões, a própria ideia de inclusão e de direitos humanos é empurrada para as decisões regionais ou locais sem que se estructurem condições para tal, continuando marginalizando e transversalizando *conteúdos relevantes para a nação*. Ora, se são relevantes, por que tratá-los dessa forma? Se atendem aos interesses *dos brasileiros*, por que estão marginalizados? A questão é que a divisão 60%/ 40% é uma falácia, mais um engodo se compreendermos as estratégias de marginalização e a desqualificação do local e de suas tradições. Pela simples razão de que diferenças não cabem em números, isto é, a própria estrutura da BNCC já é marcada cultural e particularmente em detrimento de outras possibilidades.

A caça às bruxas que *o debate de gênero* conduziu nos últimos anos no país, sobretudo próximo da última eleição presidencial – e ainda conduz em um governo de cunho negacionista, patriarcal e antidemocrático – chegou ao extremo de rejeitar recentemente a presença de uma intelectual no Brasil, Judith Butler, e à tentativa de regulação de palavras em documentos oficiais, como *diversidade* e *gênero*. Nessa direção, penso que temos que nos perguntar que ódio é esse que deseja *matar um morto*, com a tentativa declarada de expurgar da nossa memória um intelectual reconhecido no mundo todo pelas suas contribuições acadêmicas, como Paulo Freire. Matar um morto que tanto sofreu em um período de ditadura militar, foi exilado do próprio país por desejar *ensinar a ler o mundo*, não apenas as palavras.

O debate em torno das relações étnico-raciais reafirmam demandas conquistadas com a legislação e com as ações promovidas em governos passados, mas sofrem com o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), gravemente atacada com Michel Temer e extinta com o governo Bolsonaro (SILVA; FILHA, 2019), com a pauta moralista e neotecnicista atual, além do racismo estrutural e de uma herança colonial extremamente violenta que acirra a desigualdade e atinge os corpos, inclusive com a morte. Lembrando que as disputas pela área da História e demais áreas na produção dos documentos é

efeito de uma normatividade branca – de um racismo à brasileira que luta para não reconhecer as contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos na constituição do país, assim como dos povos originários (SILVA; FILHA, *op. cit.*).

Com relação à inclusão/exclusão, acompanhamos em Silva e Filha (*op. cit.*) que a centralização curricular e seus desvios de atenção, marginalizam ainda mais as demandas que vinham sendo pleiteadas em educação, já que o que se preconiza cada vez mais nessa política global diz respeito à: *excelência, meritocracia e resultados*. Com isso, Educação Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação para as diferenças intelectuais e motoras, Educação da população surda, Educação de Jovens e Adultos, Educação nas prisões, por exemplo, permanecem na pauta de lutas contra antigas exclusões que o país continua gerando. Nesse sentido, a BNCC mais uma vez desloca a questão para as margens das decisões locais e/ou para a transversalidade (o que demanda outros estudos), caso se julgue relevante – ainda com o agravante do congelamento de financiamentos. Com toda a pressão em torno dos resultados internacionais em avaliação e com a vigilância ultraconservadora constante do que se considera narcisicamente como *liberdade*, as margens parecem ser cada vez mais subsumidas.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O objetivo deste texto foi discutir o processo de elaboração da política curricular nacional intitulada de Base Nacional Curricular Comum. Com isso, problematizar um discurso que salienta a necessidade, mas que se deu a partir de respostas legais elaboradas de maneira autoritária. Tomamos como ilusão a garantia de qualidade e de direitos de aprendizagem, convocando uma leitura crítica do documento e do que é posto em jogo. O estudo foi realizado para uma apresentação em um contexto de formação de profissionais de educação a convite de uma secretaria municipal no processo de adequação da política. Pode e deve ser discutido e expandido de maneira a compreender como anda o processo em âmbito municipal pelo Brasil.

Temos defendido no campo curricular que a política se dá em diferentes contextos e não apenas limitada ao Estado. Podemos dizer que há uma micropolítica a partir da qual uma comunidade epistêmica disputa o currículo, incluindo produtores de livros e de documentos, entusiastas, mas também críticos, sindicatos, acadêmicos, movimentos sociais, e, claro, efetivamente, empresários. Não se trata, portanto, de um processo determinado e nem se encerram no *documento em si*. Ainda que as relações de poder sejam assimétricas, torna-se improdutivo pensar a política curricular como se estivesse dada. Além de ingênua, posto que limita a compreensão das lutas políticas, tal perspectiva é teoricamente reducionista, uma vez que inúmeros autores, como os que foram apresentados neste trabalho, salientam outra maneira de ver não-estadocêntrica.

Nesse sentido, a análise das políticas municipais precisa considerar que o contexto nacional em que atravessamos é de uma conjuntura política de cunho predominantemente fascista, incluindo: revisionismo histórico, mitos, nacionalismo, patriarcalismo, anti-intelectualismo, propaganda de governo, notícias manipuladas, assassinatos e violências de toda ordem, sobretudo para quem desvia do padrão e/ou rejeita fazer parte do apoio incondicional ao governo. Ademais, especificamente sobre a Base, trata-se de algo publicado oficialmente, mas que apresenta sempre possibilidades de interpretação. É incontrolável na tradução para as práticas pedagógicas. Assim, tiremos algum proveito do caráter híbrido do documento. Sim, há rastros mais progressistas nele, ainda que se possa objetar que não é predominante, mas, sobretudo, sem perder de vista as lutas e conquistas de um processo democrático frágil que vivíamos e que se torna ainda mais delicado pós-2016. Nisso, estamos pensando na Educação para os Direitos Humanos, na Lei Maria da Penha, nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, na Constituição Federal, no debate sobre inclusão/exclusão, na Educação Popular, na Educação de Jovens e Adultos, enfim, nas diversas modalidades educacionais e de ensino, em um amplo debate de questões levantadas, bem como no que ainda está por vir nas lutas políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Ofício 01/2015/GR. *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. Disponível em:

- <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.
- BEECH, Jason. La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Rev. Pensamiento Educativo*, Santiago, v. 40, n. 1, p. 153-173, 2007.
- BELLEI, Cristián. Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Rev. Pensamiento Educativo*, Santiago, v. 40, n. 1, p. 285-311, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Politeia, 2019.
- CASSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.
- _____. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017.
- OLIVA, Maria Angélica. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2008.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da Educação Básica: que política é essa? *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.9, n.3, p. 448-458, set./ dez. 2016.
- RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma base nacional curricular comum? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./maio 2017.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019.
- TAUBMANN, Peter Maas. *Teaching by numbers: deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. New York and London: Taylor & Francis e-Library, 2009.
- UHMANN, Silvana Matos. *Sinalizações sobre a escolarização de alunos surdos: discursos de (in) visibilidade da diferença e seus efeitos na escola*. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ, Ijuí, 2020.

NOTAS EXPLICATIVAS

- ¹ Cf. < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf>.
- ² Formação continuada de professores, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis desde 2018.
- ³ Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), em especial o GT 12 de Currículo e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras.
- ⁴ O núcleo foi criado na UFF no início de 2019, composto por cinco docentes (Adriano Vargas, Clarice Craveiro, Silvana Uhmman, Allan Rodrigues e William Ribeiro).
- ⁵ Para uma discussão sobre o currículo como uma política cultural, sugerimos o livro *Teorias de Currículo*, de Lopes e Macedo (2011).
- ⁶ Ver: Appadurai (2004).
- ⁷ Movimento pela Base representou uma articulação público-privada em defesa da BNCC, capitaneada pela Fundação Lemann, entre outros.
- ⁸ O filme mostra como em alguns países, como o México, o processo foi extremamente violento, misturado com problemas políticos que incluíam desde a corrupção a assassinatos de docentes.

⁹ A tríade das políticas educacionais globais neoliberais.

¹⁰ Em estudo recente, destacamos (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017) que muitos autores consideram que a BNCC não é necessária.

¹¹ É um indício de que outra interpretação para a Base é possível.

¹² Gert Biesta tem destacado a questão em vários textos. Por exemplo: BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. *Cad. Pesquisa* [online], São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

¹³ Cf. dossiê disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹⁴ Sobre a Educação Infantil, temos acompanhado que a BNCC atende algumas demandas da área, porém, cabe esclarecer que estamos tomando como objeto de análise o processo (SILVA; FILHA, 2019).

¹⁵ Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

¹⁶ Ver: <file:///C:/Users/William%20Ribeiro/Downloads/887-2846-1-PB%20(3).pdf>.

¹⁷ Ver Uhmman (2020).