



**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL
NO BRASIL: DAS TENDÊNCIAS POLÍTICAS
ÀS PERCEPÇÕES DOS ATORES SOBRE
O CONTEXTO DE PRODUÇÃO**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana Corrêa

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL
NO BRASIL: DAS TENDÊNCIAS POLÍTICAS
ÀS PERCEPÇÕES DOS ATORES SOBRE
O CONTEXTO DE PRODUÇÃO**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
**Professor Doutor José Carlos Bernardino Carvalho
Morgado**

julho de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Aos meus pais Ari Pedro e Erica, que me ensinaram a não desistir;

Às minhas filhas Amanda e Manoelle, que me impulsionaram a percorrer caminhos, mesmo diante dos desafios e, que compreenderam as minhas ausências e limitações de mãe;

Ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos Morgado, que com paciência e humildade me fez trilhar os caminhos da pesquisa;

Às minhas irmãs e sobrinhos que souberam me esperar;

À minha amiga Vânia Tanira Biavatti, pela amizade e pela escuta quando mais precisei;

Aos amigos que fiz em Portugal, pela generosidade e acolhida;

Aos entrevistados da pesquisa, que emprestaram suas vozes ao documento e que gentilmente, me ajudaram na realização da pesquisa.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL NO BRASIL: DAS TENDÊNCIAS POLÍTICAS ÀS PERCEPÇÕES DOS ATORES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Resumo

Este trabalho desenvolveu-se em torno do currículo no Brasil. O estudo partiu da análise da gênese da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procurando compreender a forma como foi concebida, quem iniciou o processo de construção, que grupos operaram e lhe deram suporte político. Nesse contexto, por vezes contraditório, diferentes grupos reivindicam a mobilização, a construção e, finalmente, a sua implementação. Os fios e os nós que entretecem o contexto político da sua produção fazem parte da nossa pesquisa, em que procuramos desvelar, a partir do Ciclo de Políticas, os contextos de influência política e de produção do texto. Recorremos aos redatores do texto, Agentes Públicos e membros do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, como interlocutores da amostra, em particular nos sentidos e decisões dos contextos, através de entrevistas e análises de documentos, que corporizaram uma abordagem de natureza qualitativa. Além disso, a sua construção envolveu a dissolução de fronteiras do global-local, demonstrando alguma volatilidade no próprio processo, permeado por algumas concessões e vontades dos seus protagonistas. Daí o nosso interesse de compreender as diferentes versões do documento, bem como os processos políticos que lhe estiveram subjacentes, sem descurar a influência do fluxo de políticas transnacionais que concorreram para minimizar o papel do Estado, agora baseado em imperativos de eficiência e performatividade, que anunciam a promessa da modernidade. Tais processos, evidenciam os interesses de o mercado pretender substituir o Estado nas suas mais elementares funções. Os resultados da investigação apontam para o protagonismo do Movimento pela Base Comum Curricular, que mobilizou os decisores políticos para que a BNCC entrasse na agenda nacional e contribuiu financeiramente na sua construção, demonstrando outros interesses. Sobre a arquitetura curricular do documento aprovado, a epistemologia empregada segue a vertente da racionalidade instrumental, respondendo a uma tradição claramente disciplinar. Além disso, a sua natureza prescritiva apresenta anacronias no tratamento dos componentes curriculares, demonstrando a falta de coesão do texto. Por outro lado, a ausência de similaridade entre a norma aprovada e o ordenamento jurídico chama a atenção, quanto a quebra da unidade da Educação Básica como um conjunto orgânico, sequencial e articulado que envolve as etapas de ensino.

Palavras-Chave: ciclo de políticas; contextos; currículo nacional; reforma curricular.

A CONSTRUCTION OF THE NATIONAL CURRICULUM IN BRAZIL: FROM POLITICAL TRENDS TO ACTORS 'PERCEPTIONS ON THE PRODUCTION CONTEXT

Abstract

This work was developed based on the curriculum in Brazil. The study was based on the analysis of the genesis of the National Curricular Common Base (BNCC), trying to understand the way in which it was conceived, who initiated the construction process, which groups operated and gave them political support. In this context, sometimes contradictory, different groups demand its mobilization, construction and, finally, its implementation. The strings and knots intertwining the political context of their production are part of our research, in which we seek to unveil, from the Policies Cycle, the contexts of political influence and text production. We used the writers of the text, Public Agents and members of the Movement for the National Curricular Common Base, as interlocutors of the sample, particularly in the senses and decisions of the contexts, through interviews and analysis of documents, which characterized a qualitative approach. In addition, its construction involved the dissolution of global-local boundaries, demonstrating some volatility in the process itself, permeated by some concessions and desires of its protagonists. This is why we are interested in understanding the different versions of the document, as well as the political processes underlying it. without neglecting the influence of the flow of transnational policies that have contributed to minimizing the role of the State, now based on imperatives of efficiency and performativity, which herald the promise of modernity. These processes show the interests of the market to try to replace the State in its most basic functions. The results of the research point to the role played by the Movement for the Curricular Common Base, which mobilized political decision-makers so that the BNCC entered the national agenda and contributed financially to its construction, demonstrating other interests. On the curricular architecture of the approved document, the epistemology employed follows the slope of instrumental rationality, responding to a clearly disciplinary tradition. In addition, its prescriptive nature presents anachronisms in the treatment of curricular components, demonstrating the lack of cohesion of the text. On the other hand, the absence of similarity between the approved norm and the legal system requires attention, as for the breakdown of the Basic Education unit as an organic, sequential and articulated set that involves the teaching stages.

Keywords: contexts; curricular reform; policies cycle; national curriculum

Sumário

Lista de siglas	ix
Lista de figuras	xi
Lista de gráficos	xi
Lista de quadros.....	xi
Introdução	1
IEnquadramento teórico.....	5
Capítulo I–O currículo e suas narrativas	5
1.1A instrução como texto no currículo	9
1.2 A nova sociologia e suas implicações das teorias críticas no currículo.....	19
1.3As narrativas das teorias pós-críticas.....	31
1.4Novas (re)configurações do currículo: o cosmopolitismo e a internacionalização	37
Capítulo II- O papel das políticas educacionais (dimensões)	44
2.1 História das políticas curriculares no Brasil e o papel do Estado	47
2.2 O projeto de escolarização: da Colônia ao Império	53
2.3 A escolarização de massas: a República	57
2.4 A metáfora Escola/Fábrica: o cenário da ditadura militar	61
2.5 As promessas inauguradas: os anos 90	65
2.6 A reverberação das políticas educacionais: os Governos pós-neoliberais	71
Capítulo III - A pertinência de um currículo nacional	78
3.1 Histórico da BNCC	83
3.2 O contexto de influência da BNCC	92
3.3 O contexto da produção da BNCC.....	103
3.4 Para quê e a quem serve um currículo nacional?	112
3.5 A arquitetura do currículo nacional.....	117
IIEnquadramento metodológico	125
Capítulo IV - Contexto metodológico da investigação	125
4.1 Pressupostos metodológicosda investigação	129
4.2 A pesquisa em ciências humanas e sociais	132
4.2.1 A pesquisa na área de políticas educacionais	136
4.3 Objetivos	140
4.4 Modelos metodológicos de investigação/intervenção.....	142

4.5 Estudando o caso da BNCC.....	143
4.6 Amostra da pesquisa.....	144
4.7 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	149
4.7.1 A etnografia de redes.....	149
4.7.2 Entrevistas.....	150
4.7.3 Análise de documentos.....	154
4.8 Técnicas de análises de dados.....	156
4.9 Análise de conteúdo.....	157
III Enquadramento empírico - Análise e discussão dos dados.....	160
Capítulo V - As narrativas relativas ao contexto de influência.....	160
5.1 A BNCC como agenda nacional: o nascimento do discurso político.....	167
5.2 A nova filantropia e os seus interesses nada ocultos.....	176
5.3 Caracterizando os protagonistas do MBNC.....	181
5.4 As redes políticas: o fluxo de ideias e a sua disseminação.....	190
5.5 Sobre a implementação da BNCC.....	200
Capítulo VI - O contexto de produção do texto.....	206
6.1 O emaranhado de fios do novelo: a dimensão jurídica.....	209
6.2 A gênese do currículo nacional: desobstruindo os nós da BNCC.....	215
6.3 Os especialistas do texto: quem emprestou suas vozes ao documento.....	230
6.4 A arquitetura curricular: estrutura e organização.....	237
6.5 A epistemologia empregada.....	260
6.6 Os meandros das diferentes áreas e componentes curriculares: as disputas e os entraves da BNCC	
266	
Considerações finais.....	277
Referências bibliográficas.....	289
Documentos legislativos.....	310
Anexo 1 - Cessão de direitos autorais.....	313
Anexo: 2 - Inquérito de entrevistas.....	315
Anexo 3 - Lista de entidades que enviaram correspondência para as audiências públicas da V3.....	316
Anexo 4 - Lista de entidades que enviaram correspondências para as audiências públicas da BNCC do ensino médio.....	321

Lista de siglas

AI: Ato Institucional

ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED: Associação Nacional de Pesquisa em Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEMPEC: Centro Municipal de Pesquisa, Educação e Cultura

CF: Constituição da República Federativa do Brasil

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DOU: Diário Oficial da União

EB: Educação Básica

EF: Ensino Fundamental

EI: Educação Infantil

EM: Ensino Médio

ER: Ensino Religioso

EMC: Educação Moral e Cívica

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EUA: Estados Unidos da América

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FONAPER: Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GAP: Grupo de Agentes Públicos

GE: Grupo de especialistas (assessores, coordenadores e redatores das versões da BNCC)

GMBNC: Grupo do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

IES: Instituições de Ensino Superior

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira

JK: Jucelino Kubitschek

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBNC: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

MEC: Ministério da Educação

MDB: Movimento Democrático Brasileiro

MG: Minas Gerais

MP: Medida Provisória

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

NSE: Nova Sociologia da Educação

OCDE: Organização para o Desenvolvimento Econômico

OSPB: Organização Social e Política Brasileira

PAR: Plano de Ações Articuladas

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: *Programme for International Student Assessment*

PBQP: Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PT: Partido dos Trabalhadores

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PROVÃO: Exame Nacional de Cursos

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SP: São Paulo

UnB: Universidade de Brasília

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USAID: *United States of America International Development*

V1/V2: Versões 1 e 2 da Base Nacional Comum Curricular

V3: Versão 3 Base Nacional Comum Curricular

TpE: Todos pela Educação

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo de derivação de objetivos de Tyler	14
Figura 2 - Discursos verticais e horizontais (adaptado de Bernstein, 1999)	29
Figura 3 - Mapa político-organizacional da BNCC.....	85
Figura 4 - Linha do tempo da BNCC.....	88
Figura 5 - Ordenamento jurídico brasileiro da Educação	90
Figura 6 - Processo de produção da BNCC (V1/V2).....	91
Figura 7 - MBNC e a rede de ego de co-afiliação	96
Figura 8 - MBNC e o MEC – 2º semestre de 2015.	100
Figura 9 - MBNC e MEC – 1º semestre 2016.....	101
Figura 10 - MBNC e MEC – 2º semestre 2016.....	102
Figura 11 - Base conceitual e metodológica da BNCC	111
Figura 12 - Fases, objetivos e instrumentos da pesquisa	140
Figura 13 - Resultados e ações da Fundação Lemann	185
Figura 14 - Vértice da teoria de instrução	246

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Composição do MBCN em 2015 e 2016.....	99
Gráfico 2 - Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)	210
Gráfico 3 - Percentagem da população que frequenta a escola, por idade pontual (2016)	212

Lista de quadros

Quadro 1 - Ministros de educação do governo Dilma	76
Quadro 2 - Grupo de especialistas V1/V2: por região e origem	145
Quadro 3 - Grupo de especialistas V3 e do EM: por região e origem	146
Quadro 4 - Grupo do movimento pela base nacional comum curricular (MBNC).....	147

Quadro 5 - Fases principais da entrevista narrativa.....	152
Quadro 6 - abordagem das entrevistas.....	154
Quadro 7 - Amostragem dos entrevistados.....	162
Quadro 8 - Números de contribuição e respectivas áreas, na 1ª versão.....	222
Quadro 9 - Síntese das consultas públicas da V2.....	224
Quadro 10 - Audiências públicas V3: EI e EF.....	226
Quadro 11 - Audiências públicas do EM.....	229
Quadro 12 - Estrutura da BNCC.....	244
Quadro 13–Unidades temáticas.....	251
Quadro 14 - Objetivos e competências das V1/V2/3.....	253
Quadro 15 - Organização das áreas na V1/V2.....	268

Introdução

O currículo tem sido objeto de estudos e pesquisas pelo mundo, com o intuito de compreender a seleção de cultura e as escolhas implicadas nesse processo. Por isso, tem ganho adesão na agenda nacional e internacional em razão dos encaminhamentos realizados pelas agências internacionais, com destaque para a OCDE e o Banco Mundial, como forma de garantir o alinhamento das políticas educacionais. Além disso, o debate encetado no Brasil, para o atendimento dessa agenda, ganhou contornos que tem merecido a atenção, pela repercussão e mobilização em todo o país, nos mais diferentes segmentos.

A construção do currículo nacional brasileiro está envolvida por um emaranhado de fios e nós que procuramos desfazer durante a nossa investigação. Eivada de críticas de toda a ordem, entre consensos e dissensos, mobilizou a sociedade para uma discussão que envolveu as dimensões de ordem política, jurídica e pedagógica do currículo. Não temos notícias de um processo desta magnitude no país, que envolvesse tantos atores das mais diferentes vertentes, com interesses tão diversos em relação à educação nacional e, principalmente, ao que deve ser ensinado e aprendido na Educação Básica.

É verdade que o currículo não é um campo neutro, muito menos consensual. Trata-se de um território onde são travadas lutas em função de diferentes olhares e perspectivas. O que não foi diferente na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por causa das disputas de grupos tão controversos que a protagonizaram, simplificando muitas vezes o debate pedagógico do currículo e mantendo a “tradição seletiva”, como assevera Apple (1999).

Nesse enredo de investimentos, o Estado, na tentativa de demarcar territórios, tem procurado definir formas de controlar as performances das escolas e dos seus professores, como destaca Pacheco (2008, p. 180): “Integrada no movimento neoliberal, a solução está no Estado forte que normatiza o conhecimento oficial e impõe valores através de um currículo nacional”. Esse movimento internacional vem sendo acompanhado pelas reformas noutros países, com os encaminhamentos e recomendações dos organismos internacionais.

Sob a justificativa de que o Brasil tem apresentado resultados muito aquém do que é desejável nas avaliações em larga escala e que era necessário, também, atender ao que preconizavam os

documentos normativos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, por último, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, foram desencadeadas várias mudanças de que damos conta neste trabalho. O discurso da necessidade de um currículo nacional ganhou eco nas vozes de muitos Agentes Públicos e Políticos e no meio empresarial. Este último, não menos importante, inicia um vasto processo de mobilização no país, quando define que a BNCC deve entrar na agenda nacional como prioridade das políticas educacionais.

O primeiro passo foi a sensibilização e o convencimento dos decisores políticos, com a sua imersão nos Estados Unidos em 2013, através do patrocínio de viagens e do seu contacto com os formuladores do currículo nacional naquele país. A partir daí nasce o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), constituído por entidades do terceiro setor, representado pelas maiores fortunas do país, por políticos e Agentes Públicos com destaque no cenário nacional e por pessoas avulsas do setor educacional, com experiência em reformas. Para a concretização do seu intento, foi necessário incluir no Plano Nacional de Educação (2014-2024) metas e estratégias para a sua concretização.

O principal objetivo da nossa pesquisa incidu nas percepções dos atores acerca dos contextos de influência política e de produção do texto no processo de construção do currículo nacional brasileiro e percorreu caminhos sinuosos, na tentativa de escalpelizar a génese do MBNC e da BNCC, procurando desocultar os seus interesses nada ocultos. Para o efeito, realizámos uma abordagem qualitativa, a partir do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), que fazem referência a reformas curriculares noutros países.

O Ciclo de Políticas foi utilizado como uma lente teórica para compreender os processos micropolíticos implicados nas reformas educacionais, em especial na BNCC, objeto do nosso estudo. Do Ciclo referido, utilizamos apenas os dois primeiros contextos – o contexto de influência política e o contexto de produção do texto –, dada a limitação temporal do período da pesquisa – 2015 a 2018.

O contexto de influência política porque abarca a mobilização dos atores que deram o seu aval para a construção da política e as influências dos organismos internacionais que definem as políticas globais. O currículo nacional tem, nesse cenário da globalização, imputado aos Estados tecnologias e valores ditos universais que convergem e se distanciam, ao mesmo tempo, de políticas locais, em que a perda da identidade tem facilitado a uniformização de serviços, sobretudo no sector público. Como destaca Ball (2001, p. 102):

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.

Na convergência do ciclo de políticas, o contexto de produção do texto trata das formas e dos processos de construção, alinhados nos textos normativos, nos discursos que são disseminados, muitas vezes marcados pela falta de explicitação teórica, com narrativas confusas e complexas para, efetivamente, não se compreenderem as suas matrizes epistemológicas.

Todas as versões do documento foram analisadas a partir dos períodos políticos vividos, uma vez que as suas primeiras edições (versão 1 e 2, tratadas no trabalho de investigação como V1/V2) foram iniciadas no Governo Dilma e as versões homologadas a posteriori (versão 3- V3) no Governo Temer. Assim, o nosso interesse pelo contexto de influência política aponta para os grupos que pensaram e elaboraram tais documentos e para as suas escolhas epistemológicas.

Optámos pelas entrevistas, onde os atores puderam trazer as suas histórias e seu olhar sobre a participação na elaboração ou aprovação dos documentos. Entrevistamos 46 pessoas, das 5 regiões do país e de 11 Estados brasileiros e do Distrito Federal, que tiveram participação direta ou indireta nos contextos da BNCC, desde os coordenadores, assessores, especialistas/redatores, aos membros do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação e, por último, aos membros do MBNC.

A motivação para o nosso estudo resultou, essencialmente, do alcance e importância que esta política pública terá no Brasil, incidindo não só no currículo, mas também em outras políticas relacionadas, como a da formação de professores, do material didático e das avaliações em larga escala. Além disso, a nossa trajetória como professora na Educação Básica e no Ensino Superior, tendo trabalhado como assessora em reformas educacionais nos Sistemas de Ensino, motivou-nos para percorrer os caminhos da investigação, pela grandeza e o alcance que a BNCC tem tido na sociedade.

Não tivemos a pretensão de analisar as especificidades de cada área curricular, muito menos apontar a “miudeza” no seu tratamento, uma vez que a nossa formação não permite uma análise tão pormenorizada. Os objetivos que nortearam o nosso estudo procuraram responder a algumas questões, tais como: Qual a pertinência de um currículo nacional para o Brasil? Como se deu a movimentação dos atores no contexto de influência política? Quais as percepções dos atores acerca do contexto de produção da BNCC?

Nessa perspectiva, a Tese encontra-se organizada em oito partes, constituídas da seguinte forma:

- a) A presente parte introdutória, onde apresentamos um sucinto preâmbulo para situar e enquadrar o trabalho.
- b) O Capítulo 1, em que abordamos as diferentes narrativas do currículo.
- c) O Capítulo 2, onde discutimos o papel das políticas educacionais e suas dimensões, procurando analisar, nos diferentes períodos da história brasileira, as principais políticas instituídas.
- d) O Capítulo 3, em que refletimos sobre a pertinência de um currículo nacional no País, em particular nos seus diversos contextos.
- e) O Capítulo 4, onde clarificamos a metodologia de investigação a que recorreremos, bem como os objetivos e os procedimentos utilizados no estudo.
- f) O Capítulo 5, onde apresentamos, analisamos e discutimos dos dados da pesquisa, oriundos das narrativas relativas ao contexto de influência.
- g) O Capítulo 6, onde analisamos e problematizamos os dados das narrativas relativas ao contexto de produção do texto.
- h) Por fim, um último segmento de análise, que designámos por Considerações Finais, onde retomando os objetivos do estudo e os principais aspetos em torno dos quais se estruturou a investigação, destacamos as principais conclusões a que o mesmo nos conduziu.

I Enquadramento teórico

Capítulo I – O currículo e suas narrativas

Cena 1

O mundo parece que só não progride mais rapidamente porque há, em muitas criaturas, um invisível desencanto de aprender. De aprender mais continuamente, de aprender sempre. Em geral, atingido um limite de conhecimento indispensável a certas garantias, o indivíduo instala-se nele, e deixa correr o tempo, sem se preocupar com a renovação constante das coisas. (Meireles, 1998, p. 63).

Tratar do currículo obriga-nos a pensar nas suas dimensões e no seu carácter decisório no campo da educação, uma vez que ele reflete a seleção da cultura e o conjunto de experiências que envolve. O currículo é uma invenção da modernidade (Popkewitz, 1994), campo fértil de estudos e olhares e que envolve indubitavelmente concepções e paradigmas. Muito se tem pesquisado e analisado, convocando diferentes perspectivas, tendo como foco o conhecimento, as relações de cultura e a sociedade contemporânea no processo de escolarização.

Tais estudos fundamentam-se em teorias curriculares, que abordam dilemas e contradições que vão para além do papel da escola, e procuram fundar as narrativas em olhares intelegíveis da realidade. Assim, as teorias curriculares procuram compreender as representações acerca do currículo, e não apenas uma explicação acerca de dados, afastando-se do senso comum, tarefa muitas vezes difícil para entender as suas concepções, como refere Stenhouse (1975): “encontre uma definição de currículo que não leva tantas coisas por certo”. Ainda assim, a opção que tomamos para apresentar as narrativas, tem em conta as teorizações e seus espectros, sem reduzir o seu carácter político.

Para iniciar esta reflexão decidimos abordar as teorias curriculares e suas narrativas, como o intuito de compreender os modelos analisados e seus lastros, ainda hoje presentes nas grandes reformas em todo o mundo e, em especial, no Brasil, objeto de nosso estudo. Trata-se de uma reflexão importante, uma vez que as reformas promovidas pelos Governos continuam a ter, em muitos casos, modelos de currículo voltados para o atendimento de um capital humano, impulsionadas por modelos e tecnologias curriculares normativas e prescritivas. Da construção social do termo à forma como se define o seu percurso é um exercício interessante, na medida em que exige uma análise da sua epistemologia na escolarização, o que pretendemos fazer no Capítulo II deste trabalho.

Assim, neste capítulo abordaremos as construções teóricas de currículo e seus significados nas reformas educacionais, a partir da revisão da literatura e da produção concretizada no âmbito dos estudos curriculares. Sabemos que tais estudos têm sido abundantes, o que coloca o currículo como o coração da escola e, mais do que isso, a sua importância na análise das reformas exige um olhar desconfiado de como ele se movimenta na arena política. Será objeto de análise a partir das ciências sociais, desvelando o conjunto de políticas que envolvem as fronteiras epistemológicas. Para Ball (2006, p.18) o “desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e está intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos.”

Além disso, a pós-modernidade inaugurou narrativas e elementos diversificados, fundados na mudança social contemporânea, com inúmeros rótulos e protagonistas. Nesse cenário, a democracia, a revolução da informação, o binômio local-global e o cosmopolitismo¹, de entre outras formas de mudança, marcaram grande parte do século XX e impulsionaram o início do século XXI. No fundo, um conjunto de transformações que consubstanciaram o pensamento moderno desde o iluminismo e que, segundo Lyotard (1984, p.23), tem procurado a sua legitimação através de metanarrativas, como, por exemplo, a “dialética do espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, ou a criação da riqueza.” Ainda assim, todo esse processo contribuiu de alguma forma para mascarar alguns paradigmas que se encontram nas suas próprias contradições, como é o caso da educação.

Esse desenvolvimento trouxe um significado para a educação, na medida que exigiu e exige respostas rápidas para as mazelas da sociedade. Tais premissas estão relacionadas com o conhecimento, a moralidade, a subjetividade e, não menos importante, com o currículo. Daí surgem teorias para explicar e compreender esse fenômeno, sendo impossível separar a “descrição simbólica, linguística da realidade, isto é, a teoria - de seus efeitos da realidade” (Silva, 1999, p.11). Uma vez que a teoria é uma abstração que nos leva a uma compreensão e não a uma explicação sobre os fenômenos, é necessário um olhar inteligível da realidade, buscando a sua conceção, representação e as suas perspectivas.

No nosso caso, não temos qualquer pretensão de definir, no sentido ontológico, o currículo, mas apenas de procurar na história alguns dos seus sentidos, sobretudo a partir dos movimentos políticos e culturais a que foi submetido. O currículo foi sendo ressignificado historicamente, tornando visível a sua importância como um elemento de poder dos agentes que promovem as mudanças e as reformas. É nessa ordem de ideias que Silva (1999, p. 16) considera que: “As teorias do currículo não estão neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. (...) estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia.” Desta forma, traduzir os significados contidos nas teorias curriculares, permite uma leitura enquadrada num campo muito mais político do que epistemológico.

¹Cosmopolitismo [...] em sua denominação original pode ser entendido como o acesso a culturas diversas e sua vivência por meio da experiência de viagem... [...] inclui uma postura favorável à coexistência de culturas distintas na experiência individual... uma orientação, uma vontade de interagir com o Outro... uma postura estética e intelectual de abertura face a experiências culturais divergentes (Hannerz, 1990; 1998). Hannerz, U. (1990). *Cosmopolitans and Locals in World Culture Theory, Culture and Society*, 7, 237-251

De acordo com Pinar (1995), o currículo deve ser visto como uma “pista de correr” ou seja, uma caminhada histórica que vem sendo (re)construída pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ele é o resultado das lutas políticas, culturais e pedagógicas de uma instituição que idealiza e desenha a concretização dos seus sonhos e dos seus desejos. Daí a ideia de criar novos sentidos para o currículo, sem negar as teorias que lhe subjazem, apresentando o processo de resistência e do ciclo de políticas com os quais as reformas curriculares nascem e se propagam.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais, menos nobre e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (Goodson, 1995, p. 8).

Ao procurar os sentidos do currículo, apresentamos os textos que o subscrevem, sem nos preocuparmos com definições teóricas, mas analisando o contexto da sua produção e os seus efeitos no trabalho dos professores quando o materializam nas salas de aula. Importa, ainda, ressaltar que diferentes teóricos realizaram classificações distintas acerca da teorização do currículo; Max Horkheimer (1937) as Teorias tradicional e Teoria crítica; Stephen Kemmis (1988) as Teoria técnica e Teoria prática, Teoria crítica; Jürgen Habermas (1990) a Teoria do interesse técnico, a Teoria do interesse prático e a Teoria do Interesse Crítico; Tomaz Tadeu da Silva (1999) as Teorias tradicionalista, as Teorias críticas e as Teorias pós-críticas. No nosso estudo, vamos analisar três abordagens utilizadas na teorização dos estudos curriculares - a teoria de instrução ou teoria do racionalismo acadêmico, as teorias críticas e as teorias pós-críticas -, para apresentar o seu conteúdo e os seus pressupostos, o que nos ajudará no empreendimento da nossa pesquisa.

Ainda assim, o nosso interesse é marcado pelas reformas educativas e curriculares, o que têm colocado o currículo no centro do debate, como política, por se tratar como um “autêntico espaço público” (Pacheco, 2002) que, de alguma maneira, permeia as relações sociais que dela emergem. No fundo, o que pode ser constatado no decurso das grandes reformas que ocorrem em diferentes países e ainda, que tem trazido para agenda do Estado, seu empreendimento, na tentativa de equacionar os problemas relativos à escolarização.

As reformas curriculares que ocorreram no Brasil, se deram muito mais na nucleação de conteúdos, elegeando-os para cada turma ou série, numa estrutura piramidal, que hoje chamamos por força de Lei de progressão, privilegiando o sistema de conhecimentos sequenciais. As práticas institucionais no gerenciamento do currículo, que privilegiavam tão somente os conteúdos a serem ensinados, sem levar

em conta a aprendizagem dos sujeitos, se ancorava, na perspectiva do racionalismo acadêmico, com forte tendência a disciplinarização.

Não é possível ocultar as ambiguidades e contradições que movem as reformas do campo do currículo, muito menos naturalizar, quando dão visibilidade à prescrição, sugerindo que a escola e, seus professores, não são capazes de empreender as mudanças necessárias. Por seu turno, podemos afirmar que o Estado por muito tempo, como regulador das políticas, teve um “papel importante e decisivo na gênese e desenvolvimento da escola de massas (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado.” (Afonso, 2001, p. 18), sem contudo, excluir sua opção epistemológica e política. Com efeito, as reformas curriculares significam uma orientação política do Estado, a partir de seus postulados e, influenciado por diferentes fatores, com como já determinaram diferentes estudiosos (Apple, 1996; Kemmis, 1988, 2000; Moreira & Silva, 1995). Por isso, não podem ser analisadas sem que percebamos “o significado social e as implicações políticas do discurso que as originou”, como assevera Popkewitz (1997, p. 115).

As tecnologias empregadas nas reformas educativas e curriculares, foram nomeadamente, para estabelecer efeitos principalmente de cariz administrativo, procurando sempre o controlo daquilo que é ensinado nas escolas. No Brasil, tais reformas aconteceram de forma mais sistemática a partir do ordenamento jurídico, após a publicação de Leis, Resoluções, Normas e outros documentos normativos, mesmo aparecendo de forma “avulsa”, uma vez que a LDB, que trata especificamente de toda a Educação do país. Mas, o que importa afirmar é que todo o texto jurídico possui uma orientação a ser seguida pelas escolas e pelos seus professores sendo disseminado por um discurso oficial que precisa de ser incorporado, o que será tratado no capítulo II.

1.1A instrução como texto no currículo

A propósito das metanarrativas², acerca da escolarização é um facto que a sua gênese nos remete para interesses e vontades que historicamente se foram configurando. Importa ressaltar o ideário renascentista e francês que, de acordo com Varela (1994) estabeleceu “a pedagogização dos conhecimentos” e o advento da “ciência pedagógica” e do “saber pedagógico”. Ainda assim, o aperfeiçoamento das tecnologias do conhecimento tornarameminentemente a necessidade de agregar e

² Termo literário e filosófico que significa a narrativa contida dentro ou além da própria narrativa. É um termo que tomou o centro dos debates ao final do século XX pelo filósofo francês Jean-François Lyotard.

fortalecer o papel daquilo que se ensinava na escola. Daí Moore e Young (2001, p.198) afirmaram que a “visão do currículo como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga como a própria instituição escolar”.

Desde há muito tempo que o significado de currículo possui um cariz epistemológico associado à ideia de “rol de conteúdos” a serem ensinados e aprendidos³. Tal afirmação está relacionada com a teoria do racionalismo acadêmico⁴ ou teoria da instrução, que norteou as grandes reformas educacionais no século XX. O saber-fazer e o conhecimento disciplinar foram a tecnologia e o modo de organização dessas reformas, procurando sempre procedimentos eficientes e homogêneos para os caracterizar. Nessa esteira, o “processo de invenção da tradição” curricular, relacionado fortemente com as disciplinas, norteou o pensamento contemporâneo e as práticas da escolarização. (Goodson, 2001).

Uma primeira abordagem teórica do currículo pode ser situada na ordem enciclopédica da escola, ligada ao racionalismo acadêmico, com suportes conceituais na tecnologia de domesticação de espíritos, comportamentos e corpos. Nesse caso, a arquitetura de uma escola obedece a propósitos concretos, amplamente advogados por Comenius e Bentham, e criticados por Foucault, porque o conhecimento é de ordem disciplinar e a escola se torna o padrão da pessoa instruída, educada, vigiada, docilizada, controlada e performativa. (Pacheco, 2009, p. 390).

No processo de escolarização, o termo currículo é muito recente, em relação ao tempo em que surgiu da escola. No entanto, as práticas dos professores sempre estiveram envolvidos com ele. Os estudos sobre o currículo iniciaram-se sob a influência da literatura educacional americana, como campo especializado de estudo (Silva, 1999). A necessidade de profissionalização especializada emerge nos Estados Unidos (EUA), a partir do processo de industrialização, a que se associam quer as necessidades de ampliar a escolaridade para uma parcela significativa da população, quer a manutenção da identidade nacional por causa da imigração (Corrêa, 2008). Daí a importância dos estudos sobre o currículo, reconhecidos como meio propício para efetivar diretrizes curriculares eficazes e alcançar aqueles objetivos.

O foco nas relações estruturais que padronizam os acontecimentos da escolarização pode ser analisado na simples palavra currículo. O currículo expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos próprios padrões de comunicação sobre os quais é formulado. O currículo, os métodos e a classe escolar foram invenções para reforçar a coerência racional, a sequência interna. (...) Uma disciplina para opções apropriadas e o âmbito de ação permissível estão implícitos nessas formas sociais desenvolvidas em torno da palavra currículo. Falar sobre o currículo pressupõe, então, um conjunto de suposições e valores sociais que não claramente aparentes, mas que limitam a gama de escolhas disponíveis. As fórmulas pedagógicas associadas ao currículo, no entanto, se modificaram com o tempo já que a pedagogia se relaciona-se com padrões complexos dentro e fora da escola. (Popkewitz, 1997, p.30-31).

3 Tal sentido ainda está presente, em muitos casos, no imaginário de muitos atores educativos.

4 Ver Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

A educação de massas nos Estados Unidos exigiu respostas eficazes para definir os objetivos, as finalidades e a organização da escolarização sob a égide do eficientismo social e da racionalidade técnica. A influência do modelo de administração sugerida pelo taylorismo⁵ foi a tônica utilizada na educação americana para dar respostas às solicitações da industrialização e, conseqüentemente, adequar os trabalhadores a uma sociedade produtiva. Destacam-se nesse período o contexto pós-segunda Guerra Mundial e a tentativa de construir o cenário nacional americano exigindo novas relações institucionais que procurariam o controlo da escolarização. (Corrêa, 2002).

Em 1918, Bobbitt escreve o livro *The Curriculum*, que anunciava o currículo como campo especializado de estudo, na tentativa de tornar a educação um processo essencialmente científico. Para isso se tornar uma realidade, Silva (1999, p.23) assevera que: “Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações”. Tal como a indústria, a educação deveria estar ancorada a sólidos padrões, ou seja, devia estruturar-se e caracterizar-se como um processo de moldagem, tal como proposto para a administração científica de Taylor. Para Bobbitt, o currículo era a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a aquisição de resultados mensuráveis. Mesmo sem ter a intenção de proceder à definição do conceito de currículo, acabou por descrevê-lo de forma particular, o que levou ao entendimento de que a sua descrição era uma teoria/discurso (Silva, 1999).

Além disso, os pressupostos do discurso de Bobbitt serviram para equalizar a escolarização de massas que se consolidava nos EUA, com um forte apelo para partilhar as nuances do processo industrial e administrativo e de modo a conseguir a eficiência da escola. A preocupação central das suas ideias, baseava-se na necessidade de a escola definir objectivos claros e precisos e que fossem padronizados, de modo análogo ao da “moldagem” na indústria. Essa concepção instrumentalista do pensamento educativo, de Bobbitt, foi relacionada com a “ideologia da eficiência social” (Sacristán, 1990), representado pelo modelo de produção industrial na escola.

Mas, foi somente no século XX que o currículo como organização e desenvolvimento se consolidou definitivamente, de acordo com as ideias de Ralph Tyler, não só nos EUA mas também no Brasil e noutros países. Importa referir que o seu trabalho se centrou no estudo das questões de organização e desenvolvimento, entendendo o currículo como algo meramente técnico e racional, procurando atingir níveis de eficiência e com elevado rigor científico. O modelo de gestão científica *Rationale Tyler* foi,

⁵ “Conjunto de ideias, também denominado ‘organização científica’, desenvolvido por Frederick W. Taylor, para o qual a produção pode aumentar enormemente sem se dividir no trabalho industrial em uma série de operações simples de ser governado com precisão(...)” (Giddens, 2001, p. 876).

ainda, ampliado, quando Benjamin Bloom desenvolve um processo de controlo do currículo por meio dos objetivos de instrução (Pacheco, 2002). Nessa ordem de ideias,

(...) educar significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aqui el termino conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta. Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos. El estudio de los educandos mismos procura determinar que cambios en sus formas de conducta debe proponer y obtener la escuela. (Tyler, 1973, p.11).

Na opinião de Tyler (1973), era preciso identificar as necessidades/deficiências dos alunos, independentemente de sua natureza, para definir os objetivos do currículo. Tal ancoragem está associada aos resultados que “defendem a gestão científica como modelo universal, suscetível de ser aplicado a todos os campos do conhecimento” (Pacheco, 2017, p. 4). Por outro lado, o racionalismo tyleriano estava associado ao conhecimento logocêntrico, que versava muito mais num currículo clássico e verdadeiramente técnico. A sua formulação tratava, a rede de um “modelo de buscar soluções”, tendo sido considerado o principal responsável pelo movimento da pedagogia baseada em objetivos (Sacristán, 1990).

O currículo baseado na racionalidade proposta por Tyler serviu de modelo para controlar as grandes reformas curriculares em diferentes países, bem como de instrumento de controlo social. Como consequência, o currículo acabou por se transformar num “processo industrial e administrativo”, passando a constituir uma importante vertente da educação nos EUA, durante o século XX (Silva, 1999). Além disso, importa inferir a associação do currículo ao controlo e à eficiência social, numa pura demonstração do tecnicismo que dominou o campo curricular durante vários anos, relacionado ainda à produtividade no sistema.

(...)pode-se concluir que o principal impacto de sua “teoria” do currículo se centra no estabelecimento de uma noção mais refinada de uma tecnologia de desenvolvimento curricular. (...)proporciona, não obstante, um guia de como construir um currículo com restrições de um sistema educativo cujo carácter e estrutura venham a ser estabelecidos pelo Estado (Tyler, citado por Kemmis, 1993, p. 63).

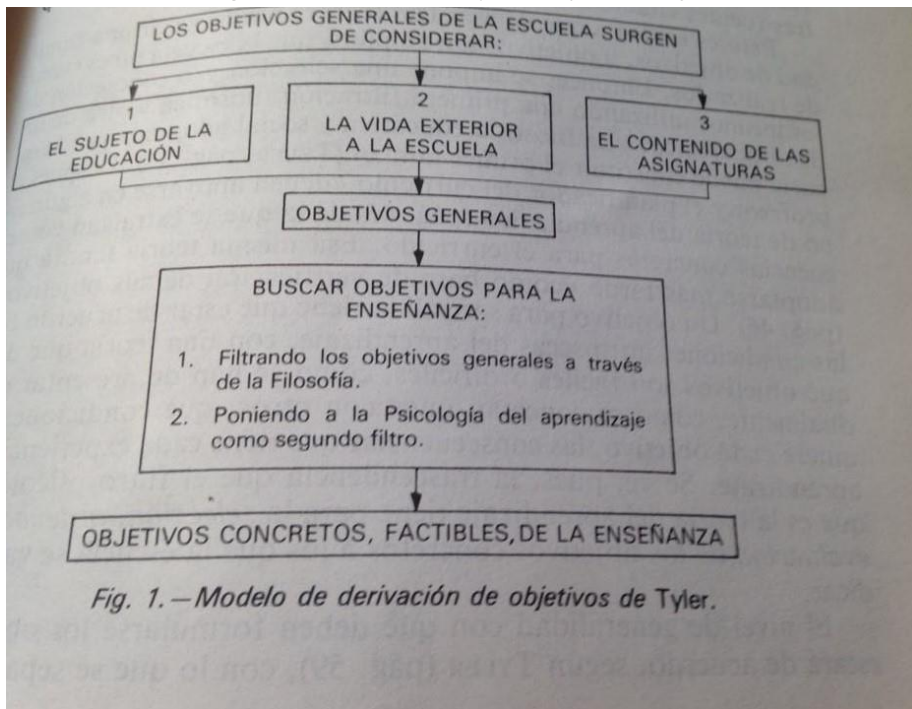
É neste enredo de investimentos que se podem caracterizar as ideias de Tyler, associadas a um enfoque meramente condutivista⁶ sobre a aprendizagem, onde os objetivos ganham um destaque central no desenvolvimento do currículo. Para Tyler, a escola precisava de dar respostas às necessidades da sociedade, como descreve Sacristán (1990, p. 31) “Talvez seja conveniente ressaltar

⁶ Teoria psicológica que leva em conta a aprendizagem observável no comportamento do sujeito por meio do condicionamento que se dá em duas variantes: o condicionamento clássico e o operante. Teve como precursor John Watson que se baseou nos experimentos de Ivan Pavlov.

que a Tyler, antes de conceber os objetivos dessa maneira, começou a se interessar pelos objetivos do comportamento como uma necessidade na construção dos itens dos testes”.

A sua orientação psicométrica, quando adotou o condutivismo, revela sua preocupação com a necessidade de formular objetivos úteis e precisos para estabelecer a dinâmica pedagógica da aula, ou seja, a escolha das atividades, dos materiais, etc. As críticas que se seguiram, a esse modelo, têm em conta a caracterização de objetivos em termos operacionais ou comportamentais difundidos pelo eficientismo social.

Figura 1 - Modelo de derivação de objetivos de Tyler



Fonte: Tyler (citado por Sacristán, 1990, p.40).

Analisando a figura apresentada, podemos afirmar que, para Tyler, a organização se dá de forma vertical e na horizontal, tendo em conta a continuidade, a sequência e a integração (Lopes & Macedo, 2011). Seguramente, o esquema apresentado por Tyler é aprimorado pela taxionomia de Bloom⁷, quando formula um desenho de ensino que tem em conta a aprendizagem baseada numa espiral, que dependerá muito mais de fatores/estímulos externos para o sujeito aprender, sugerindo uma visão empírica do conhecimento. A taxionomia apresentada por Bloom foi a tônica do tecnicismo pedagógico e da sua arquitetura curricular baseada na *racionalidade X eficiência X produtividade*, ainda presente nas grandes reformas curriculares em todo o mundo.

Posteriormente, o trabalho do psicólogo Rober Mager (1978), mereceu destaque na literatura, quando desenvolveu uma estrutura para a construção de objetivos de aprendizagem e instrução, associada aos resultados de avaliação. Para o autor, quanto melhor fosse a redação dos objetivos mais fácil seria a sua mensuração. Da mesma forma que Bloom, os objetivos propostos deveriam ter em conta o

7 A taxionomia dos objetivos educacionais, também popularizada como taxionomia de Bloom, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, no ano de 1956. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios:

- o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual;
- o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores;
- o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor.

Cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Por isso a classificação de Bloom é denominada hierarquia: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. O terceiro domínio não foi terminado, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade. (Wikipédia, https://pt.wikipedia.org/wiki/Taxionomia_dos_objetivos_educacionais).

comportamento do sujeito. No livro “A formulação de objetivos de ensino”⁸, publicado originalmente em 1962, destaca a forma de elaboração dos objetivos, como lembram Lopes e Macedo (2011, p. 53), esperando que “os objetivos informem mais que um comportamento e o conteúdo a que seria aplicado”.

Desta forma, percebe-se que muitas reformas curriculares que aconteceram em alguns países, se valeram da tradição *tyleriana*, o que não foi diferente no Brasil, como é o caso da BNCC, objeto do nosso estudo, em que os objetivos de ensino levam a dados mensuráveis, com vista às suas avaliações. Quanto melhor forem delineados os objetivos, mais fácil será a sua verificação. Aqui, não há preocupação com os conhecimentos necessários dos sujeitos para se desenvolverem, mas sim, com o que eles aprenderam.

Nesta linha de pensamento, a racionalidade e eficiência procuram, através dos objetivos instrucionais, reforçar a linguagem técnica do currículo (Pacheco, 2002), salvaguardando os princípios da gestão científica, com uma certa aplicabilidade comum.

No entanto, é nesse período que se reconhece o currículo como campo especializado de estudos. John Dewey (1972) afirma-se como uma alternativa progressista na época, uma vez que as suas ideias se baseavam na construção da democracia e na liberdade de aprender. Dewey preocupava-se com o currículo na resolução de problemas da vida cotidiana, tendo, por isso, colocado a criança no centro do processo educacional e defendendo um pragmatismo em contraposição ao modelo de escola que se tinha. O seu discurso ganhou adeptos sobretudo do movimento da Escola Nova no Brasil⁹, na década de 1920, sendo perfilhado por importantes educadores brasileiros, tais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que lutavam por uma escola pública democrática e, principalmente, por uma escola para todos.

Nessa época, o Brasil vivia o período de industrialização, com reflexos mais intensos nos grandes centros urbanos, tendo como consequência gerado um acentuado êxodo rural. Além disso, a própria indústria coloca novos desafios às escolas, a partir do contexto pós Segunda Guerra Mundial e da tentativa de reconstruir o cenário mundial, onde o processo de modernização da própria indústria exigiu novas relações institucionais que procuraram também, controlar a escolarização. O contexto

⁸Mager, R. (1978). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre, Globo.

⁹ Com os ideais americanos, o movimento escolanovismo buscou a partir dos estudos de Dewey disseminar seus estudos.

político, econômico e cultural tornou visível a necessidade de trabalhadores com certas habilidades e competências para poderem atuar na indústria, o que só era possível de conseguir através da escola.

A partir daí, a escola passou a ser um campo fértil de adaptação dos sujeitos a essa nova ordem. Importa destacar que o Brasil possuía nessa altura, 75% de analfabetos, uma vez que a escola não era para todos. Funcionava, ainda, sob a forte influência e o monopólio das igrejas. Assim, com as ideias do progressismo de Dewey e sua forte interferência, emerge o Manifesto dos Pioneiros na defesa da escola pública obrigatória, única, gratuita e laica, um documento assinado por diferentes intelectuais de diversos campos sociais e profissionais. Evidentemente, o resultado desse documento demorou a ser absorvido pelo governo de Getúlio Vargas. Por isso, a resposta às reivindicações dos Pioneiros levou alguns anos até ser implementada. No entanto, tal implementação ficou a dever-se, sobretudo, ao facto de ser preciso dar respostas às as necessidades do mercado, com trabalhadores que conseguissem adaptar-se às novas tecnologias.

No caso do currículo, o período da Escola Nova não gerou alterações no desenho curricular, uma vez que, no Brasil, o modelo americano predominou até a década de 1990. Porém, é necessário referir que, nesse período o pragmatismo do currículo foi objeto de estudo no país, com a finalidade de ajudar a compreender a utilidade dos conhecimentos ensinados e aprendidos e o papel das disciplinas.

(...) tratava-se de um pragmatismo não-histórico que baseava-se na internalização das normas externas como parte da disciplina do self. Sua visão evolutiva da mudança e, sua noção de solução dos problemas negou o papel da história na formação da reflexão e a possibilidade foi reduzida à solução de problemas sobre aquilo que já existia. (Popkewitz, 1997, p.73).

Constata-se que tivemos poucas experiências de sucesso na formulação de propostas curriculares que tivessem em conta as necessidades das crianças e o recurso das metodologias ativas propostas por Dewey e por outros autores que formularam tais ideias. Por isso, no Brasil, a lógica tyleriana impulsionou os modelos e reformas curriculares, que constituíram as vertentes mais tradicionais da educação de massas, baseadas na racionalidade técnica, facto esse demonstrado nos documentos da BNCC, objeto do nosso estudo. A este propósito, percebe-se ainda a “obsessão compulsiva pela standardização” (Morgado, 2013), relacionada nomeadamente com o referido modelo, que se tem apresentado, ao que parece, como única alternativa para os desenhos curriculares.

Acresce o facto de ser imprescindível realçar que os fatores exógenos produziram um modelo de currículo que ainda possui discursos autorizados na fabricação das reformas e dos processos de

mudança, como se fosse algo ingénuo e natural. Bem sabemos que o contexto político em que nascem são determinantes para a sua adesão.

Além disso, as reformas educativas mais recentes têm sido dominadas por pressupostos que oscilam entre as perspectivas neo-conservadoras e neoliberal que, com a finalidade de controlar os *imputseoutputs* (definição de objectivos e avaliação de resultados). (Morgado, 2003, p. 89).

Ainda assim, o contexto político e social, acabaram por implementar determinadas reformas educacionais, com a conveniência do próprio Estado para a obtenção da hegemonia.

A necessidade de uma política do cuidado na educação nacional estabeleceu novas fronteiras do Estado, com a educação na busca de “padrões de regulamentação” (Popkewitz, 1997), e, conseqüentemente, de controlo, como destaca:

O currículo como instrução é algo que perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado. (Pacheco, 2009, p. 390).

Nesta perspectiva, a narrativa que tem em conta a instrução está centrada, também, num currículo que privilegia as disciplinas académicas e científicas e suas epistemologias, que privilegiará certamente, certas formas de conhecimentos. Essa tecnologia de organização dos currículos, que colocam as disciplinas no centro da discussão, procuram, habitualmente, controlar os tempos e os espaços do ensinar e do aprender. Para Lopes e Macedo (2011, p. 113), as “disciplinas escolares são equivalentes às ciências de referência, mas ao mesmo tempo são versões didatizadas das ciências”.

Por outro lado, para Juliá (2002), a expressão disciplina escolar (*discipline scolaire*), já nos séculos XVI e XVII, foi definida como matérias de ensino, como ainda é utilizada hoje em dia em muitas situações. Para a autora, que se debruçou sobre o estudo semântico e histórico das disciplinas, cada país, cada cultura e cada sociedade, definiu e trouxe diferentes sentidos para a educação.

Apenas devemos estar atentos a definir com precisão seu estatuto de historicidade e tentar restituir os dispositivos disciplinares em sua coerência própria e em suas inter-relações à época em que eles foram instalados, sem buscar revesti-los de grades anacrônicas. (Juliá, 2002, p. 44).

A década de 1960, em especial, criou um novo estatuto no campo das disciplinas, por via da hierarquização e das novas taxionomias, conferindo um *status* para algumas delas em especial, as originárias das ciências exatas ou ciências duras. Bem sabemos que as disciplinas são construções sociais, como destaca Goodson (1997, p.24), um dos autores que estudou sobre a sua história e a

constituição dos currículos escolares, problematizando como “o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas (...)”.

Seguindo a lógica da epistemologia social, que estuda os padrões e as fronteiras estabelecidas nas relações entre conhecimento, escolarização e formação de professores, Popkewitz (1997, p. 22), afirma que os “procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele”. Nessa lógica, os efeitos da regulação social e os regimes de verdade vão caracterizando o que é válido e racionalmente aceite quando analisamos a história das disciplinas e a sua discussão no currículo escolar.

O currículo como instrução ganha força, também, na década de 1990, com um formato delineado por competências e habilidades, seguindo o modelo proposto pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰, que tem sido assumido por diferentes países, como forma de:

(...) controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (Sacristán, 2011, p. 19-20)

Tal perspectiva, tem em conta a prescrição, a normatividade, aspectos que se assemelham muito à performatividade, buscando resultados mensuráveis, inscritos na racionalidade da transmissão dos conhecimentos. É nesta ordem de idéias que Young (2014, p. 194) esclarece que “O que está claro para mim é que a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico.”. A abordagem de um currículo por competências, na sua lógica tradicional, ancora-se na gestão científica (Pacheco, 2001b), como um modelo universal, tal como modelo descrito por Tyler (1973).

Convém lembrar que o modelo de currículo por competências está associado aos *standards*, visto como algo utilitário mas inflexíveis, uma vez que os modelos de desenho curricular que lhe servem de esteio são postulados da ciência e seguem métodos de ensino e de estratégias que sugerem uma ordem predeterminada, convergindo com o progresso tecnológico da razão instrumental.

10 “A OCDE é uma organização econômica oriunda do processo de reestruturação dos países capitalistas do pós-guerra e sua evolução acompanhou as mudanças e os avanços da sociedade ao longo dos anos, sempre atuando a serviço das demandas do capital, com ações no comércio, indústria, agricultura, educação, entre outras áreas” (Pereira, 2016, p. 115).

1.2 A nova sociologia e suas implicações das teorias críticas no currículo

As teorias críticas do currículo baseiam-se na análise do processo de escolarização do Estado Moderno¹¹, ocupando-se especialmente da reprodução dos conhecimentos ensinados, das habilidades exigidas e das formas de interação social (Kemmis, 1993). A sua teorização ganhou força com a Nova Sociologia da Educação (NSE), ao tentar superar as limitações do racionalismo prático e acadêmico, contribuindo de sobremaneira para as reflexões a partir da lógica dialética, numa clara demonstração de articulação entre a teoria e da prática.

(...) a crítica ideológica consiste em realizar investigações que tratam de “cartografar” nossas circunstâncias históricas e sociais atuais (...) e de usar o processo cartográfico não só para identificar os marcos e símbolos chave do território social “de fora” (do nosso mundo em torno), mas também identificar o correspondente a nosso modo de entender o mundo. (Kemmis, 1993, p. 88).

Para o alcance do posicionamento crítico e político é preciso recorrer à sua estratégia para entender o seu *locus* de alcance, sobretudo nos países periféricos. Indubitavelmente, a década de 1960, em diferentes países da América Latina, foi um período de grandes transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. Daí o avanço das ditaduras que se consolidou, definitivamente, por muitos anos. O resultado desse contexto político pode ser analisado a partir de diferentes ângulos e da produção de discursos que hoje, infelizmente, voltam a estar em cena no Brasil, fruto do atual momento que o país atravessa. O nosso interesse, neste caso, é demarcar o período e analisar o surgimento da chamada *Nova Sociologia*¹², como tentativa de explicar as relações sócio-políticas e a sua implicação na escola e no currículo.

A interferência dos EUA no controle estatal dos países latinos, com o intuito de coibir o avanço das forças revolucionárias e as suas relações de poder na economia mundial, alterou a consolidação da soberania nesses países. Como se pode depreender, a educação sofreu consequências políticas, com reformas *ad hoc* para submeter a escola aos novos processos de produção.

(...) a mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais. (Pacheco, 2009, p. 392).

11 Sobre o Estado Moderno, ver Giddens, A. (2003). *A Constituição da sociedade*(3ª ed). São Paulo, Martins Fontes.

¹²A Nova Sociologia da Educação (NSE), por Michael Young na Inglaterra nos primeiros anos da década de 1970, constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo.

O Brasil, em especial nos primeiros anos da Ditadura Militar, realizou um acordo com uma Agência Americana a USAID- *United States of America International Development* -, com forte influência na definição de políticas de empréstimo, como estamos vivendo atualmente na construção da BNCC, objeto do nosso estudo. Tal acordo, para além do financiamento da educação nesse período, foi responsável por duas grandes reformas na área educacional. A primeira, uma Reforma Universitária em 1968, que resultou na Lei de nº. 5.540 e trouxe consequências, até hoje, para o modelo de universidade que temos no país. A segunda, uma Reforma de vulto na Educação Básica em 1971, que foi conduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº.5.692. Os constrangimentos provocados por essa Lei foram amplamente discutidos, uma vez que para além de alterar as matrizes curriculares, definiu conteúdos mínimos obrigatórios em todo o território nacional, caracterizando pela primeira vez um currículo nacional.

Merece destaque a remoção de disciplinas na área das humanidades acompanhada da tentativa dos militares coibirem os professores de discutirem a situação política do país em sala de aula. A Filosofia e a Sociologia foram excluídas da matriz curricular, sendo substituídas pelas disciplinas de *Educação Moral e Cívica, Iniciação para o Trabalho e Preparação para o Trabalho*. O que constatamos na atual reforma do Ensino Médio, editada por Medida Provisória¹³ e que alterou a LDB em seu Art, 35-A, § 2º foi de que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”, no fundo, uma demonstração clara de um *continuum* da mesma prerrogativa imposta no regime militar, que posteriormente será abordado.

Tais reformas foram a demonstração clara da afirmação de políticas de *accountability* utilizadas nos EUA e na Inglaterra, contribuindo para o Brasil perder grande parte da sua identidade nacional através de dimensões polarizadas entre o local-global. Os efeitos de tais políticas geraram desconforto na comunidade científica principalmente. Ao mesmo tempo, os estudos da Nova Sociologia, que já estavam em curso em outros países¹⁴, ganham força quando passam a discutir a função da escola, sua estrutura e o seu papel no contexto da mudança.

(...) além de suas lutas fratricidas, o desenvolvimento e as discontinuidades dentro da sociologia e da sociologia da educação refletem e respondem a mudanças nas sociedades – nacional e global. Entretanto, não há relacionamentos inevitáveis nem simples entre contextos sociais e políticos e as preocupações e disposições da academia. Diante disso, não devemos esquecer que as ciências sociais influenciam a sociedade por meio da

13 O Ensino Médio foi inicialmente retirado da BNCC, por conta da Lei nº. 13.415/2017.

14 O movimento liderado por Young e seus colaboradores ganha expressão no Reino Unido e, posteriormente, em outros países da Europa.

recontextualização das “ciências humanas” dentro da educação profissional ou do trabalho do governo, embora talvez menos diretamente agora do que no passado. (Apple, Ball & Gandin, 2013, p.21).

A Nova Sociologia da Educação (NSE), ou o movimento de reconceptualização¹⁵, teve lastros em diversos países invertendo os fundamentos e as lógicas das teorias tradicionais, sobretudo os preconizados por Tyler. Nessa altura, emergem novos paradigmas para a compreensão do que é o currículo. Os dilemas e as contradições dessa vertente trazem associada uma pergunta irrespondível: “de que lado estamos?” (Souza Santos, 1999a). As constantes mudanças na/da sociedade, o questionamento do conflito, a ausência de sugestões e o compromisso ético com as diferenças, fazem parte da agenda da teoria curricular crítica, a propósito da crítica ao neopositivismo, de natureza eminentemente marxista.

O movimento da NSE, formulado por Michael Young, foi essencial para o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, alterando profundamente o seu carácter histórico e social. É certo que o interesse do movimento era muito mais o de compreender sociologicamente a história do currículo, sem que para isso fosse preciso apresentar novas possibilidades alternativas (Silva, 1999). A partir dos estudos da NSE, procurou estudar-se o currículo numa perspectiva de desvelar os arranjos e a ideologia “como ideias ou crenças compartilhadas que servem para justificar os interesses dos grupos dominantes.” (Giddens, 2001, p. 564), que abarcam seus discursos e teorizações.

As preocupações de Young (2016), em relação à centralidade do conhecimento escolar, tem em conta o direito democrático de garantir a todos as mesmas oportunidades, e por isso, critica todas as formas de imposição e classificação do currículo. A sua defesa está ancorada no “conhecimento poderoso” para que todos alcancem a justiça social, como ele mesmo destaca:

Dois outros aspectos merecem ser mencionados sobre o „medo do” ou o „ataque ao” conhecimento. Em primeiro lugar - e amplamente ignoradas fora do âmbito das ciências sociais e das humanidades -, as tradições filosóficas que se desenvolveram a partir de Nietzsche, Heidegger e Wittgenstein, levando aos pós-modernistas de hoje, tais como Rorty, Lyotard e Foucault, que fizeram da crítica à tradição ocidental do conhecimento um projeto intelectual. Isso significa que, ironicamente, os educadores e os cientistas sociais anticonhecimento podem apelar à Filosofia para a construção de uma perspectiva contrária ao conhecimento e como um suporte para os seus argumentos anticonhecimento (Young, 2016, p. 29).

Teóricos como Bourdieu (2000), Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Bernstein (1990), Young (1997), Pinar (1995) e Apple (1982) constam na lista de estudiosos que refletiram sobre os arranjos sociais e educacionais, questionando o *status quo* da sociedade moderna (Silva, 1999). Os desdobramentos desses estudos punham a sociedade no centro do processo e não necessariamente o

¹⁵ O movimento de reconceptualização consiste na ideia de questionar a ordem social estabelecida, que teve como influência a tradição marxista, Michel Apple é um dos seus representantes e discute a relação do conhecimento como capital cultural.

currículo, não se preocupando tampouco em gerar soluções práticas para os problemas da sala de aula (Lopes & Macedo, 2011). As matrizes teóricas são muitas, mas alinhadas pela tentativa de compreender o fenômeno da sociedade e seus reflexos na educação, onde o nosso interesse passa a ser o da fabricação do currículo. No entanto, é preciso lembrar que, “Não obstante, a sociologia da educação continua a ser marcada por fissuras teóricas, descontinuidades e disputas de paradigma às vezes amargas.” (Apple, Ball & Gandin, 2013, p. 17).

Por isso, a teoria crítica representa, por um lado, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, por outro, a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com o outro. (Pacheco, 2018, p.4).

Neste cenário, ideologia, reprodução e resistência são termos que passam a fazer parte da agenda de discussão nas décadas de 1970 e 1980, sendo considerados fulcrais para o entendimento da teoria crítica educacional. O movimento reconceptualista questiona a ordem social estabelecida e trata o conhecimento como capital cultural e a sua relação entre o trabalho intelectual e político. Foi nessa perspectiva que Apple (1982), a partir dos postulados do marxismo, analisou a hegemonia da sociedade. Além disso, trouxe pela primeira vez à colação à discussão em torno da validade do conhecimento e sua legitimidade, desmistificando a visão de um currículo ingênuo, neutro e desinteressado (Silva, 1999).

O conceito multifacetado de currículo obriga-nos também, a considerar o que se denominou como ruptura epistemológica. Pinar (2013)¹⁶, apresenta a “reconceitualização” destacando a dimensão humana. Por isso, afirma ser uma “conversa complicada”, pela falta de “transparência ou autotransparência”, uma vez que os professores falam entre si, com suas referências, com os seus alunos e com a sociedade (Süssekind, 2013). Pinar (2013), acrescenta, ainda, que essa conversa complexa existe na relação entre o subjetivo e o social, uma vez que a organização e a cultura da escola estão relacionadas com a “mentalidade empresarial”. Nesse sentido, (*idem*, 2013, p. 208) lembra que:

(...) mesmo quando, nos anos 80, identidade e multiculturalismo se tornaram mais importantes que poder, ainda era num contexto de resistência, ou da teoria da reprodução. Ainda havia um certo culto da vitimização e Foucault na base de tudo. Até o pós-estruturalismo era o mesmo. O reino do pessoal tinha sempre fenômenos secundários ao político, ao multicultural, ao discursivo.

16 “William F. Pinar é o nome central na Reconceitualização do campo do currículo ocorrida na década de 1980 nos EUA. É hoje uma celebridade acadêmica nos EUA e na Europa, Turquia e China, e dá aulas na Universidade da Columbia Britânica no Canadá. Sua *pièce-de-résistance* é o livro cinco vezes republicado desde 1995, apesar das 1143 páginas, *Understanding Curriculum*. Um retrato do campo, um marco tanto por sua densidade quanto pelas questões epistemológicas, e, também, porque trazer um tipo incomum de escrita acadêmica que dispensa o consenso.” (Süssekind, 2013, p.207).

Ainda assim, muito próximo das ideias de Freire (1970, 1988), que defendia a emancipação e conscientização como pressupostos para uma sociedade mais justa e fraterna, teóricos como Pinar, que se enquadram nas teorias críticas, colocam o sujeito no centro do debate, sublinhando uma visão humanista da educação que resulta da “passagem da abordagem tecnológica e burocrática” (Pacheco, 2009, p. 392) para uma perspectiva mais crítica. Isso só é crível porque, mesmo com divergências e convergências, as teorias críticas e pós-críticas apostam na centralidade do conhecimento.

Inevitavelmente, as teorias críticas discutem a legitimidade do currículo normativo, desnudando os significados incorporados como verdades, sobretudo quando negam a ideia dos consensos, como salienta Silva (1999, p. 212) : “ a teoria crítica foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso para lutar contra ela.” Trata-se da defesa do currículo como um processo de natureza política e cultural que o reconhece como um texto em que são tecidos diferentes discursos. Nesta linha de pensamento, Apple, Ball e Gandin (2013, p.22), consideram que:

(...) ao se envolver nesse tipo de análise crítica, sempre que possível, ele também deve apontar as contradições e espaços de possível ação. Portanto, seu objetivo é examinar criticamente as realidades atuais com uma estrutura conceitual/política que também enfatize os espaços nos quais as ações contra-hegemônicas possam estar ou estão agora acontecendo.

No caso do Brasil, a educação nacional, ainda impactada pela ditadura militar e seus lastros na vida de seus atores sociais, passa a ser alvo de críticas de importantes estudiosos que repudiam a forma da condução da escolaridade. Inspirados pela Nova Sociologia e por correntes marxistas, discutem a nova ordem a partir do binômio: *competência técnica X compromisso político*. Os seus representantes - Saviani (1984), Gadotti (1987), Namo de Mello (1982), Libâneo (1985) dentre outros - capitaneados pelas ideias de Freire (1970), entretanto exilado político, constroem argumentos filosóficos para justificar a opressão. Freire não foi um curricularista, nem se debruçou sobre o tema. Contudo, a partir de sua experiência na educação de jovens e adultos realizada com êxito em diferentes cantos do Brasil, trouxe a possibilidade de pensar numa educação problematizadora e libertadora. Denuncia a educação bancária¹⁷ como sendo aquela em que o professor deposita, transfere e transmite valores e conhecimentos, defendendo, por isso, a necessidade do posicionamento político do professor.

17 Paulo Freire ficou conhecido mundialmente com a expressão, Educação Bancária no seu livro Pedagogia do Oprimido em 1970.

Assim, Freire (1970) discutiu na sua trajetória mesmo fora do país, onde passa a ser reconhecido, a possibilidade da construção de uma educação libertadora, emancipadora e autônoma. Tal dicotomia, entre opressores e oprimidos, foi a tônica das discussões desse período, tendo ganho aderência entre os educadores. Com influências marxistas, a sua pedagogia procurou clarificar o currículo oculto presente nos discursos oficiais e mesmo nos discursos dos professores que não possuíam uma prática reflexiva. A defesa dos grupos marginalizados, como também do conteúdo veiculado na escola e nos manuais pedagógicos, reforçava a sua defesa em favor da “leitura de mundo”. Daí ao afirmar que:

(...) na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem fazer. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1970, p.58).

O discurso pedagógico como conjunto de regras e mecanismos de poder também passa a ser objeto de análise, como refere Ball (2013, p.177): “Portanto, novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos”.

Nessa lógica, o fortalecimento de um ciclo de políticas vai se constituindo e ganhando novos interlocutores. Nessa esteira de pensamento, as teorias críticas procuraram a partir da sociologia, analisar a sociedade capitalista e suas redes de poder que, abarcavam o currículo e que, por sua vez, transportam uma mensagem política com ressonâncias.

Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade. (Pacheco, 2009, p.393).

Por seu turno, Giddens (2001, p. 52) discute a relação do significado dos valores nesse processo: “Em todas as culturas são fundamentais as ideias que definem o que se considera importante, valioso ou desejável. Estas ideias abstractas, os valores, dão significado e orientação aos seres humanos quando interjectuam com o mundo social.” Sabe-se que nesse processo se elegem prioridades, se determinam lugares, se demarcam territórios e se procura a cooptação dos sujeitos para os tornar verdadeiros e legítimos.

Para além das discussões sobre poder e ideologia, a teoria crítica também trouxe para a arena política os estudos culturais do currículo, que possibilitaram a investigação das políticas dominantes e das

práticas educacionais instituídas como forma de denúncia e de superação desse estado, tendo feito aflorar questões até então pouco discutidas e que de algum modo, atravessam o currículo, quer de forma explícita quer de forma oculta (Corrêa, 2008). Tais críticas estiveram relacionadas com o processo de construção do currículo como veículo preponderante na transmissão de culturas, sendo, justamente por isso, que ele não garante a inclusão da maioria das crianças e dos adolescentes. É nesse sentido que Sacristán (1995, p. 65) afirma que: “ o conceito e a demarcação do que se vem entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, devem ser ampliados para que todos se sintam incluídos”.

Os estudos culturais têm sido objeto de análise no campo do currículo, sobretudo a partir dos seus significados nas teorias críticas, estimulando discussões sobre a identidade e outras questões sobre a diferença. Termos como multiculturalismo, diversidade cultural e interculturalidade passam a fazer parte da agenda de pesquisadores no Brasil (Candau, 2011; Moreira, 2011; Silva, 1999), tal como acontece noutros cantos do mundo.

No nosso caso vamos focar-nos nos estudos no Brasil, onde a agenda colocada em relação à diversidade de gênero, diversidade étnica e a discussão da “escola sem partido” têm em conta o retrocesso de tudo aquilo que já estava consolidado, aparentemente no ordenamento jurídico educacional, nomeadamente ao nível da LDB e das DCNs. Tal necessidade merece o nosso destaque, uma vez que a BNCC ignorou tais discussões. Mesmo nas primeiras versões, respaldadas pelos grupos conservadores da sociedade, sobretudo no Legislativo¹⁸, onde figuram representantes de religiões/igrejas, foram feitas pressões de toda a ordem, a “favor da moral e da família”.

A teoria crítica tem procurado renunciar a qualquer forma de discriminação e de negação das diferenças, uma vez que o Brasil é um país multicultural entendido como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (Candau, 2011, p. 21). A cultura hegemônica acaba por minimizar e “deslegitimar dialetos, saberes, línguas, crenças e valores diferentes, pertencentes a grupos subordinados, considerados inferiores” (*ibidem*, p. 21). o que tem levado ao silenciamento de alguns grupos, tais como os índios, os negros, os quilombolas, as mulheres, os homossexuais, entre outros, que são tratados como minorias.

18 A bancada evangélica na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, é constituída por evangélicos de diferentes partidos e religiões. Fazem parte cerca de 199 deputados e 04 senadores. Em sua agenda, temas, como aborto, casamento homossexual, gênero, escola sem partido, são fortemente combatidos.

Por outro lado, os currículos brasileiros, ainda centrados nos manuais pedagógicos, têm em conta, como país colonizado, a cultura eurocêntrica como universal e, conseqüentemente, aceita por muitos, sem considerar as matrizes societárias brasileiras. Por isso, é preciso compreender que as relações culturais “não são idílicas, não são relações românticas, (...) estão atravessadas de relações de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação desses grupos.” (*ibidem*, p. 23).

Com efeito, teóricos que analisaram as implicações dessas questões culturais no currículo levantam a bandeira da necessidade do reconhecimento e do enfrentamento das diferenças, que são por vezes legitimadas na escola, quer por meio dos conteúdos selecionados, quer pelos materiais utilizados na avaliação, quer assim pelas próprias relações entre os sujeitos envolvidos nesse percurso. A atribuição de significados nos discursos que atravessam as práticas pedagógicas, bem como os conteúdos diluídos nos manuais/livros didáticos, determinam as concepções, as visões de mundo que os alunos percorrerão na sua formação. Para Sacristán (1995, p. 85), o conceito de currículo “tem diferentes acepções que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e conceber a prática, a partir das quais se dá o sentido às estratégias e políticas para mudar a realidade.”

Em relação às diferenças, o Brasil deu um grande salto, quando por meio de normativos passou a exigir que nos currículos fossem abordados a história da África e da Cultura Afro-Brasileira¹⁹. Destaca-se que já a própria LDB ressaltava a necessidade de ter em conta as diferentes culturas e etnias, das matrizes indígena, africana e europeia. No entanto, nem sempre essa abordagem acabava por ser feita por professores. Bhabha (1998, p.206), argumenta que a diversidade cultural:

(...) é uma categoria de ética, estética ou etnologia comparadas, a diferença cultural é um processo de significação por meio do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de “conteúdos” e costumes culturais predeterminados.

Na base de tudo isto, as tendências que procuraram a homogeneização têm levado, seguramente, a conflitos de toda a ordem, gerando tensões inclusive nas reformas curriculares, em especial na construção da BNCC, objeto do nosso estudo em que tais situações apareceram no processo de construção, nas disputas de grupos e das suas relações de poder. Nesse enredo de investimentos, o

19 Lei nº. 10.639/2003, que alterou a LDB em seu Art. 26_A. § O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

viés epistemológico da cultura, ganha novos contornos como acentua Hall (1997), sobretudo no papel da linguagem, na “rede de significados” que tendem a desvelar novas visões de mundo.

Em idêntica linha de pensamento, Bourdieu e Passeron (1975), realizaram, a partir da sociologia crítica, uma análise da escola como legado capitalista que reproduz os valores culturais através dos ritos e conteúdos. Introduzem o termo ‘capital cultural’²⁰ para relacionar as formas universais de incorporar e internalizar os códigos culturais. O currículo é a forma encontrada pela escola para transmitir a linguagem universal e excludente da cultura dominante, a qual acaba por impingir o poder simbólico.

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar além da alternativa de modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força, fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (Bourdieu, 2000, p.15).

Outro importante teórico americano que contribuiu para os estudos sobre o currículo, preocupando-se com a política cultural, foi Giroux (1997). Este autor discutiu o caráter político, histórico e ético do currículo e denunciou a forma como este reflete as desigualdades sociais através da cultura dominante e procurou criticar “a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes do currículo” (Silva, 1999, p. 51). Os seus estudos questionaram, ainda, o papel dos professores como “intelectuais transformadores” da esfera pública democrática. Para efeito, Giroux (1997, p. 169) defendeu que:

o currículo, neste sentido, é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico. Isto é, o currículo representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos”.

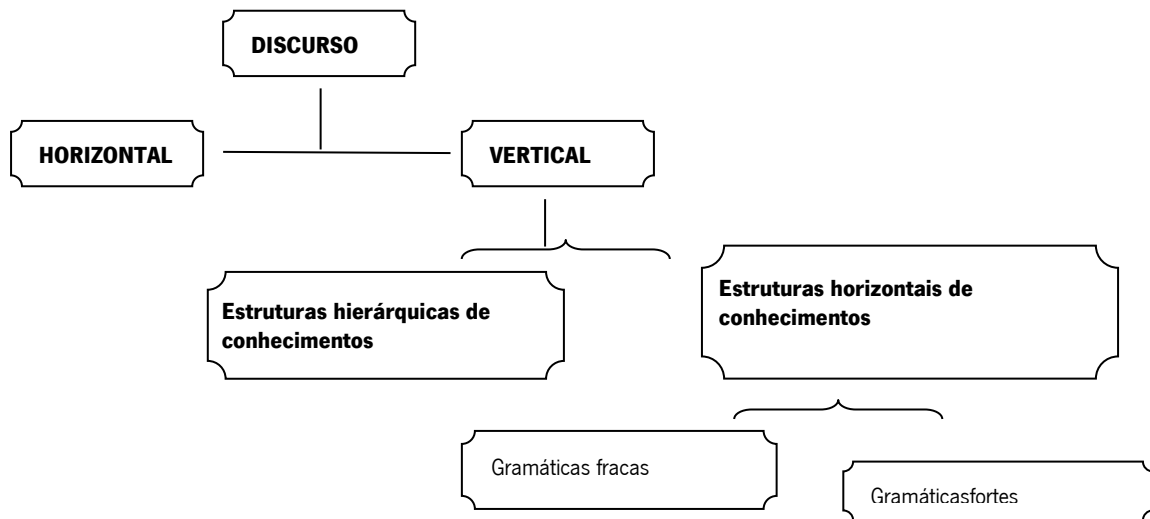
A noção de discurso pedagógico, o seu aspecto regulador e a forma como o currículo está estruturalmente organizado, bem como as relações de poder e de controlo que lhe estão associadas surgem nas contribuições de Bernstein (1990), a partir dos anos 1970. Tanto Bernstein (1990) como Bourdieu (2000) procuraram explicar as conexões entre os elementos da estrutura social e os elementos relacionados com a educação. Bourdieu (2000) construiu o conceito de “*habitus*”, que é a forma internalizada, bem como os valores, as concepções e os princípios que influenciaram os modos

20 Sobre Capital cultural, ver Bourdieu P. (2011). *O senso prático* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

de agir dos sujeitos. Já o conceito de código, proposto por Bernstein (1990) define a escolha de significados e a forma de expressá-los. A reprodução social e cultural, centro dos estudos de ambos os autores, consiste na vinculação do poder nas estratégias encontradas pela escolarização e pelo currículo.

Nesse sentido, Bernstein (1990, p.258) considera o “discurso pedagógico como a regra que embute um discurso de competência (destreza de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal, que o último sempre domina o primeiro”, o que fica caracterizado no nosso estudo sobre a BNCC, quando a sua organização se vincula com às competências. Bernstein (1990) trata do controle simbólico para determinar a forma de comunicação pedagógica; já para Bourdieu (2000), o poder é simbólico quanto ao conteúdo da comunicação pedagógica.

Figura 2 - Discursos verticais e horizontais (adaptado de Bernstein, 1999)



Fonte: Morais *et al.* (2018, p.21).

Por seu turno, Silva (1996, p. 12) numa análise comparada entre os estudos de Bourdieu e de Bernstein, levanta algumas questões de aproximação das teorias sociológicas da educação empregadas por ambos os autores, principalmente no que se refere às “desigualdades educacionais e do fracasso escolar das crianças e jovens das classes trabalhadoras”. Os referidos autores procuraram “descrever e explicar os processos culturais pelos quais a educação contribui para a reprodução social” (*ibidem*, p. 13).

Importa lembrar que Bourdieu e Passeron (1975), já tinham trabalhado essa temática quando escreveram o livro “A reprodução”. O facto é que a estrutura social tende a contornar as mazelas da sociedade, o que atribuem à reprodução cultural manifestada pela educação e seus contornos.

Por isso, a teoria crítica incide na análise das reformas educacionais e não, necessariamente, do currículo, promovidas nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo na Inglaterra e EUA. Todavia, a sua contribuição teve repercussão no Brasil, dada a sua penetrabilidade sociológica. Além disso, as análises sociológicas avolumaram-se com a reforma promovida no país durante a ditadura militar, trazendo para a discussão a importância do conhecimento escolar e do discurso pedagógico da época. O enfiamento epistemológico gerado tratou da veiculação dos conteúdos escolares e do seu caráter eminentemente ideológico, provocando “uma configuração epistemológica própria para o conhecimento escolar e uma dimensão sociológica particular para o discurso pedagógico” (Lopes & Macedo, 2011, p. 105).

A teoria crítica não teve, nem tem, a pretensão de se assumir como ciência empírica-analítica de caráter técnico (Pacheco, 2001a). O seu papel como ciência crítica ancora-se nas ideias da Escola de Frankfurt e de autores que contribuíram para o entendimento da democracia da sociedade. Nesse sentido, Souza Santos (1999, p.9) relaciona algumas características dessa teoria quando revela a sua “preocupação epistemológica com a natureza e a validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa à instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico.” Assim, é importante destacar o legado dos teóricos que, de alguma forma, trabalharam na análise e na compreensão dos diferentes contextos para a construção de novos mapas culturais.

A pedagogia pós-moderna tem que focar nas inconstantes atitudes, representações e desejos desta nova geração que é forjada pela atual conjuntura histórica, econômica e cultural. Por exemplo, as condições de identidade e a produção de novos mapas de sentido devem ser entendidas dentro de novas práticas culturais híbridas inscritas em relações de poder que entrecruzam diferentemente raça, classe, gênero e orientação sexual. Mas tais diferenças não devem apenas ser entendidas em termos do contexto de cada luta, mas também por uma linguagem comum de resistência que aponte para um projeto de esperança e possibilidades. Nisto é que reside a importância do legado positivo do modernismo crítico: faz-nos lembrar da importância da vida pública, da luta democrática e dos imperativos de liberdade, igualdade e justiça. (Giroux, 2009, p. 123).

Nessa ordem de ideias, o Estado vai sendo denunciado pela forma como conduz os processos de reforma, pelo modo como faz o controlo social, provocando resistências, pelo conflito, aspectos que trataremos noutros capítulos. O facto é que nenhuma teoria, por mais crítica que seja, conseguiu dar resposta ao que se pode (e deve), efetivamente, mudar nas salas de aula.

As teorias críticas têm acentuado o papel do intelectual para impulsionar as mudanças, seja ele o que estuda novas teorias, seja ele no espaço da escola, como professor, destacado por Giroux (1997). Apoiados na perspectiva de Gramsci (2001), o conceito de intelectual tem em conta as referências das disputas das classes sociais, o que foi empregado como paradigma científico e filosófico, a partir do materialismo histórico e dialético.

(...) assim como se buscou aprofundar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das organizações escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (Gramsci, 2001, p. 19).

Evidentemente, que as narrativas dos teóricos críticos, bem como dos pós-críticos, são balizadas por inspirações de correntes diversas. Mas, ambas se assemelham quando trazem o envolvimento das relações de poder no currículo e nas práticas discursivas que são propagadas pela escola. Nesse

sentido, Silva (2000a, p.252), quando faz um paralelo entre ambas teorias, destaca que se para a “teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder, distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades”. São esses aspectos que passaremos a estudar a partir de agora.

1.3As narrativas das teorias pós-críticas

O advento da globalização, o avanço das tecnologias e da ciência moderna, as crises econômicas e as reformas educacionais desenharam uma nova conjuntura mundial. Os seus efeitos são, ainda, sentidos e demonstram que alguns fatores contribuíram, efetivamente, para uma nova agenda. Perfilam nesse contexto, sentidos e significados que precisam de ser desnudados para a identificação dos fenômenos da modernidade. Dada a sua complexidade, as teorias pós-críticas²¹ surgem para o enunciado dos códigos sociais a partir da agenda de novos contextos, procurando a afirmação da identidade e o entendimento das diferenças e denunciando a forma como o poder circula.

Os estudos pós-críticos surgem na década de 1990, no Brasil, mas ganharam notoriedade a partir dos anos 2000, quando alguns estudiosos traduziram as suas teorizações com destaque para Silva (1993), o que levou ao alargamento dos estudos nessa área, após o declínio da hegemonia do pensamento marxista. Talvez uma “das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade” (Lopes, 2013, p.10), facto esse percebido nos estudos curriculares e que ganhou adesão nas pesquisas da área para a análise da legitimidade do conhecimento.

Os seus estudos estão centrados na pós-modernidade²², que discute a continuidade ou ruptura da modernidade, redefinindo discursos em oposição ao tradicional, não deixando de ser enigmática, uma vez que marca o fim das certezas. Além disso, rejeita as metanarrativas, desconstruindo o sentido do racionalismo instrumental, e procura por meio das vozes divergentes dos contextos locais, resgatar a centralidade do sujeito perdido na modernidade. Para Giddens (2001, p.871), é uma “tendência que propunha que a sociedade já não é governada pela história ou pelo progresso. A sociedade pós-moderna é muito plural e diversa e carece de “grandes narrativas” que dependem de seu

21 A despeito do prefixo “pós”, Lopes (2013, p. 11) esclarece: “Tais estudos tendem a ser incluídos no mesmo «rótulo» pós-crítico, em virtude de o prefixo «pós» – frequentemente associado à ideia de etapa posterior – ter seu sentido ampliado para a ideia de reconfiguração. Ou como Laclau e Mouffe (1985) sinalizam de forma que me parece muito procedente, o prefixo «pós» refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade”.

22 A pós-modernidade inicia na metade do século XX, se define como um movimento modernista. (Silva, 1999).

desenvolvimento.” Sem dúvida, o novo papel do sujeito é de desbravar campos desconhecidos a sua tarefa, poderia ser “não descobrir o que somos, mas recusar o que somos...imaginar e construir o que poderíamos ser...para promover novas formas de subjetividade” (Foucault, 1982, p. 216).

Antes de mais, importa referir que as teorias pós-críticas, também associadas ao pós-estruturalismo²³, rejeitam o dualismo e as oposições binárias, dão ênfase ao texto e ao discurso e negam as concepções representativas da realidade (Silva, 1993). A diacronia está no estudo das forças que alimentam o *status quo* da sociedade moderna com pressupostos conceituais que abarcam uma teoria cultural.

Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos. (Lopes, 2013, p.12).

Tanto o pós-modernismo como o pós-estruturalismo rejeitam qualquer forma de sistematização, sobretudo de pressupostos epistemológicos, dado o seu carácter polissémico.

A discussão pós-moderna e pós-estruturalista em educação se insere num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica. Este movimento pode ser descrito como uma tendência a analisar e a teorizar a educação através de uma teoria cultural, a ver a educação em termos de campo político cultural. (Silva, 1996, p.137).

A descrição epistemológica da centralidade da cultura remete-nos para o sistema de linguagem e/ou da significação, em que a cultura regula e é regulada pelos sujeitos. A lógica de toda essa narrativa está centrada no desafio de contrapor, às premissas convencionais do conhecimento, as da moralidade e da subjetividade. É sem dúvida um terreno extremamente movediço na medida em que se inaugura uma visão de mundo na qual o “empoderamento da experiência cultural tem força educacional” (Lopes & Macedo, 2011, p.200). A partir de análises teórico-discursivas, mesmo que abstratas, o seu refinamento está centrado na identidade/ alteridade/ diferença.

O conceito de multiculturalidade em educação faz referência a aceções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem sempre são claras e evidentes. A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional (...). (Sacristán, 1995, p. 91).

O tripé que serve de base à discussão desta perspectiva - sociedade-cultura-curriculo – temem conta a análise do contexto e a sua génese. A indissociabilidade, nessa perspectiva, discute as “formas de racionalidade cindidas e compartimentalizadas pela modernidade e sua importância para a reflexão social e curricular” (Oliveira, 2015, p. 129). Nesse sentido, as teorias pós-críticas retratam o currículo

23 O Pós-estruturalismo poder ser visto como “um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo. (Silva, 2000a, p. 247).

corporificado na cultura, a partir da realidade sócio-histórica, dissecando a sua identidade na pós-modernidade. O facto é que, nessa senda, as relações de poder intensificam-se e demarcam territórios, na tentativa de garantir o seu protagonismo. A *caixa de ferramentas* que abarca esses entendimentos estimula a percepção da forma como o poder circula na sociedade disciplinar e se transforma para a forma de controlo na globalização. Na sociedade de controlo, os mecanismos de vigilância disseminam-se com rapidez, de forma mais democrática, oriundos do campo social.

A pedagogia e a escola são objetos de análise das teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, quando questionam a forma como são operadas determinadas tecnologias de controlo, em que “no discurso que vêm a se articular poder e saber” (Foucault, 1985, p. 95). Por isso, as relações disciplinares de poder-saber fazem parte dos processos pedagógicos disseminados pela escola e pelo professor, caracterizando os regimes de verdade. As formas em que esses processos acontecem resultam quase sempre, da necessidade de disciplinar os alunos, utilizando para o efeito de técnicas particulares de “governo”, sobretudo por meio do controlo dos seus corpos. O “bom” comportamento é estimulado e fiscalizado, como mecanismo de controlo para forjar a construção de um sujeito servil e educado. Gore (1994, p. 10-11) discute a “política da verdade” na educação, sugerindo que os discursos vinculados à ciência, são, por vezes, mais aceites que outros tipos de discursos:

(...) a razão científica tem sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas têm tido primazia na produção da verdade; tem-se concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade. Discursos alternativos ou competidores, embora tendo que funcionar no contexto dessa política geral de verdade na educação, constroem suas próprias versões de verdade, suas próprias versões daquilo que conta, de quem está autorizado a falar. Isto é, eles também são vistos como regimes de verdade. (Gore, 1994, p. 24)

Muitos estudiosos têm aproveitado os efeitos da globalização, sobretudo na área educacional, para explicar a hierarquização e compartimentalização do currículo, quando esse nega o sentido das diferenças dos grupos minoritários de forma hostil. As narrativas dos críticos e dos pós-críticos, sobre a hibridéz do currículo, denunciam a maquinaria histórica e o seu envolvimento na construção de práticas curriculares que muitas vezes não avançam na direção do certo ou errado, ou do falso e do verdadeiro. A justificação teórica para ambas as narrativas concentram-se nos estudos da denúncia e da resistência face às desigualdades sociais, o que nos permite admitir que existe uma certa promiscuidade.

Na verdade, os efeitos da globalização e os seus discursos na área educacional são reflexos do modelo sustentado pela distribuição de riquezas, no que diz respeito ao mercado capital e aos fenómenos da

produtividade e da competitividade. Assim, têm afetado “a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender” (Sacristán, 2003, p. 65). Desta forma, a escola passa a ser um negócio gerenciável, como por exemplo, as empresas privadas, com grande pressão pela eficiência e a apresentação de resultados, o que ratificamos no modelo empregado na construção do currículo nacional brasileiro, que será apresentado no capítulo V.

Para alargar essa discussão, recorreremos ao olhar de outra categoria de análise que foi definida pelos pós-estruturalistas e se limita a “teorizar sobre a linguagem e o processo de significação” (Silva, 1999, p. 117). Foucault (1990), Derrida (1997), Deleuze e Guattari (1997), entre outros teóricos que se opuseram à lógica marxista e hegeliana, defendem a tese do currículo como regulador moral e um elemento de controlo. Para além das críticas, esses estudos continuam a reforçar a crença do poder que circula e a noção de discurso e diferença. Esta perspectiva é corroborada por Lopes e Macedo, (2011, p. 203), ao afirmarem que:

(...) é a linguagem que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão ativamente interligados na instituição do “mundo real.

Os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas consolidaram-se quando incidiram na análise da relação entre a sociologia e a pedagogia, problematizando, sobretudo, o currículo escolar. Nesta esteira se inscrevem os trabalhos de Foucault (1977), que não teve a pretensão de estudar o currículo, mas as formas de regulação e de controlo implicadas no Governo, a que chamou de “tecnologias de dominação”. Além disso, importa lembrar que a escola era vista como um regime discursivo com um *locus* de poder/saber, negando o carácter universalizador, que disciplina e controla os sujeitos individualizados.

Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e disciplinarização interna dos saberes. Essas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceites como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. (Varela, 1994, p. 93).

Mas, qual o papel da teoria? Para que serve? Quais os sentidos? Tais respostas precisam ainda de novas perguntas para a construção de análises que nos ajudem a compreender o papel das reformas na área do currículo, contribuindo para práticas pedagógicas que deem conta da aprendizagem de todas as crianças e jovens, numa tentativa de a escola e dos seus professores cumprirem a sua função social. Para que isso aconteça, Foucault (1990, p.2) esclarece que a atitude crítica é:

(...) o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.

A “política da verdade” na educação sugere que alguns discursos são mais facilmente aceites em detrimento de outros, sobretudo os que acompanham a razão científica de quem está autorizado a falar, o que é denominado por Foucault (1977) por “regimes de verdade”. Nesse sentido, a noção de poder, ilustrada do Panóptico de Bentham, permite que pensemos a forma como o sujeito é disciplinado, sobretudo numa escola que cria mecanismos por meio dos processos e relações pedagógicas, onde, segundo o autor, se produzem e reproduzem, regras e práticas particulares.

Nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o “exame” tem uma posição privilegiada (Larrosa, 1994, p. 52).

O enfoque dos estudos pós-estruturalistas tem em conta a regulação social e a tese do controlo social, que contém um conceito estrutural sobre o papel do Estado na ecologia das reformas educacionais. A pesquisa moderna, com as determinações da forma como o sujeito é sumariamente silenciado, tende a historicizar²⁴ a escolarização, através de lentes conceituais negando o seu carácter evolutivo, o que nos leva a pensar na epistemologia social como condição da visão plural da história e de seus processos sócio-históricos a partir das contribuições de Popkewitz (1994, p.207) ao afirmar que:

Assim, a construção de uma epistemologia social (...) envolve compreender os campos históricos nos quais ‘minha’ biografia está posicionada- compreender os movimentos sociais nos quais o trabalho intelectual ocorre, assim como as formas disciplinares de censura que operam para moldar e modelar aquilo que é permissível dizer e não dizer.

Por sua vez, a Epistemologia Social²⁵, como forma de estudar a prática social e política, contribui para a compreensão das relações de poder e das motivações sócio-políticas que leva as instituições e o Estado a promoverem reformas e projetos, além de se preocupar com a metateoria normativa do conhecimento científico. Em especial, a Epistemologia Social de Thomas Popkewitz, procura por meio da sociologia política da reforma educativa, a análise crítica das reformas educacionais, onde o currículo está presente. Os seus estudos ajudam a entender como é que historicamente, os processos

24 “Historicizar, no meu uso do termo, significa colocar o conhecimento e as práticas sociais no contexto das lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo. Em contraste, o historicismo, uma visão da história que domina os estudos históricos nos Estados Unidos e está suposto nos estudos etnográficos, focaliza o ator e os eventos no mundo como a causa última de mudança social.” (Popkewitz, 1994, p.182).

25 O surgimento do termo “epistemologia social” remete a diversos estudiosos da Biblioteconomia que, por volta de 1950 preocuparam-se dentre outras questões em identificar a função social da sua área e do Bibliotecário. Jesse H. Shera e Margaret Egan, foram os primeiros a utilizar a expressão, para fornecer uma estrutura para a investigação do complexo problema da relação da ciência e da sociedade. Em 1980, a Epistemologia Social surge em trabalhos de Steve Fuller intitulado “Social Epistemology” em 1988. Na pesquisa educacional, verifica-se o aparecimento de trabalhos relacionados ao termo, associados à Thomas Popkewitz. Influenciado pela sociologia política, seus estudos e pesquisas enfocam as preocupações políticas e conceituais que acabam definindo as relações de poder na escolarização e inclusive nas reformas educacionais. (Corrêa, 2002, p. 37).

de escolarização e de profissionalização do professor serviram para inculcar modelos únicos de conhecimento, aparentemente neutros e desinteressados.

A epistemologia proporciona o contexto dentro do qual devem ser consideradas as regras e os modelos dos quais o mundo é formado, as distinções e categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e o conceito de *self*. Ao mesmo tempo, a epistemologia social toma os objetos que compõem o conhecimento da escola definindo-os como elementos da prática institucional, dos padrões de relações de poder historicamente formados que fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária. (Popkewitz, 1997, p.23).

O currículo é visto como modelador da construção de identidades e encarna as relações de poder da sociedade, sendo o “fio da trama social”. Da mesma forma, a mudança associada ao progresso, esteve vinculada à ideia de harmonia social, sem ter em conta o fluxo e a própria dinâmica da sociedade. Para o referido Popkewitz (1997, p.114), “as práticas profissionais e científicas são definidas em novos conjuntos de padrões culturais que dão forma aos currículos e fornecem estratégias para definir o ensino e a formação de professores.” Para o nosso estudo, as relações sócio-políticas serão objeto de análise, o que nos permitirá escarpelizar a construção da BNCC, onde serão definidas novas tecnologias de ensino e, sobretudo, será impactada na formação de professores.

A “virada linguística” nos estudos históricos permite-nos entender as categorias do passado e os efeitos do poder das relações no processo de escolarização. Possibilita, ainda, que rompamos no sentido da evolução natural, onde o foco passa a ser os espaços discursivos na produção da subordinação e onde o currículo incorpora regras e padrões regulados (Popkewitz, 1994). As contribuições de Popkewitz ajudam-nos a compreender a natureza das reformas curriculares e os processos sócio-políticos implicados no processo de escolarização e, conseqüentemente, na formação de professores. Ancorado no pensamento de Foucault, utiliza vários conceitos para analisar a forma como o currículo tem efeitos sociais e subjetivos, que serão utilizados no nosso estudo.

Ainda que matizada de várias cores, os teóricos pós-estruturalistas enfatizaram nos seus estudos, com enfoques diferenciados, que nunca tiveram a pretensão de descrever alternativas para o trabalho pedagógico, mas de contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas contemporâneas (Veiga Neto, 2000). Evidentemente, tal compreensão, não se baseia no modelo da evolução cultural (darwinismo social), mas na problematização de uma pedagogia não racionalizada e seu estatuto de saberes.

Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e

essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades.” (Lopes, 2013, p. 14).

Por seu turno, os estudos de Lipovetsky e Charles (2004, p. 52), incidem na hipermodernidade, no decurso de uma revisão da pós-modernidade, sugerindo um certo esgotamento, caracterizando a segunda modernidade, da seguinte forma: “No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo pós-moderno já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia”. O seu pensamento sido buscado nos debates contemporâneos, quando abordam as continuidades e rupturas na transição do pós-modernismo para a hipermodernidade, resultado das mudanças sociais, da era do consumismo exacerbado e do tempo acelerado a que todos os sujeitos estão submetidos. Os autores sugerem que é relevante para a consolidação da modernidade no patamar de hiper, que se verifique o seguinte:

No cerne do novo arranjo do regime do tempo social, temos: (1) a passagem do capitalismo de produção para uma economia de consumo e de comunicação de massa; e (2) a substituição de uma sociedade rigorístico-disciplinar por uma “sociedade-moda” completamente reestruturada pelas técnicas do efêmero, da renovação e da sedução permanentes (Lipovetsky & Charles, 2004, p. 60).

Sobre a educação, discute a necessidade da escola ser mais leve, “temos necessidade de uma educação que recomponha uma cultura geral, com currículo mais rico, que permita interpretar, argumentar, expressar um pensamento racional e coerente” (Lipovetsky, 2017, §10). Sugere, a necessidade de investimentos públicos, e que a escola possa corrigir as desigualdades sociais, em tempos tão difíceis.

A afirmação das contradições, disputas e, ainda, dos constrangimentos das teorias na tentativa de denunciar o poder das relações da escola e do currículo, têm sido perseguidas, pelos autores, aspectos que neste momento não serão aqui objeto de análise, mas que aparecerão na forma de texto, durante as narrativas das reformas realizadas no Brasil. Nessa ordem de ideias, é ampliado o conceito de poder, das teorias marxistas que o viam somente nas esferas do Estado, para o enxergarem em todo lado, o que o torna mais perigoso. A este propósito, os seus estudos e preocupações contribuíram significativamente para a análise das reformas educacionais, principalmente no campo curricular, deslocando o seu interesse pelos aspectos pedagógicos de ensino/aprendizagem.

1.4 Novas (re)configurações do currículo: o cosmopolitismo e a internacionalização

As narrativas do mundo globalizado e o crescente avanço tecnológico decorrem de um novo período em todos os seus aspectos, quer seja no fluxo da economia, da política, da cultura, da tecnologia,

como também da educação. Os interesses da nova ordem mundial sugerem a aproximação de políticas globais, em detrimento da natureza ontológica do local, derrubando fronteiras como nunca se viu antes. Não obstante, o cenário geopolítico também tem desenhado novos cenários, dada a propulsão de discursos que acabam por ser disseminados.

Na confluência do contexto apresentado, as discussões em torno da internacionalização e do cosmopolitismo ganham espaço na agenda educacional, impulsionadas pelos arranjos transnacionais. Convém referir que a internacionalização está intimamente imbricada com a globalização, ao passo que o cosmopolitismo se refere a novas estratégias de ver e de se movimentar no mundo. Tem merecido uma atenção especial o debate sobre o currículo, sobretudo no âmbito das reformas operacionalizadas no mundo afora. Dado o seu carácter urgente, onde se forjam alguns conceitos e onde as abordagens são controversas, possuindo sentidos e significados distintos, acreditamos que seja prudente, no nosso estudo, caracterizar os termos para a compreensão do alcance da pesquisa.

Ainda assim, as teorias que subsidiam os termos têm origem nas reformas curriculares e educacionais em vários países, determinando novos valores seguindo determinações de organismos internacionais, que não podem ser descaracterizados. Os processos sócio-políticos inerentes às grandes reformas caminham de acordo com agendas que determinam modelos de políticas que precisam de ser tidas em conta. Nessa linha de pensamento, o currículo passa a fazer parte dessas agendas, com o intuito conseguir resultados de performatividade²⁶, que trataremos mais adiante.

Para a discussão das relações entre o currículo e a internacionalização é preciso explorar alguns termos que trazem sentido nessa discussão, dado o seu carácter polissémico. Por isso abordamos os paradigmas que norteiam a globalização. “Globalização é um conjunto de práticas discursivas e materiais. Ou seja, o discurso da globalização torna possível certas formas de pensar, agir e ser, e elas afastam ou ocultam alternativas” (Maguire, 2013, p. 77).

Além disso, os efeitos da globalização tornaram a vida cotidiana mais rápida, mais fluída. Ainda, as tecnologias da informação provocaram a afirmação da relação global-local, onde a sensação de vivermos juntos nos leva a pensar e a fazer sozinhos. O “MacMundo”, definido por Ball (2004), traz

26 “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”. (Ball, 2005, p.543).

imbuída a indústria cultural com um cardápio de opções que determinam uma agenda de investimentos em todos os setores da vida quotidiana.

Os desdobramentos dessa condição permitiram o encurtamento das distâncias e o acesso a meios e serviços para serem consumidos de forma rápida. Porém, o preço cobrado, levou a relações cada vez mais “líquidas”²⁷, como sugeriu Bauman (2003), que afirmava que a modernidade líquida é volátil e imediata, e que a ideia de coletividade e de solidariedade foram substituídas pelo cidadão em consumidor. Tal perspectiva pode estar relacionada com os acontecimentos do século XX e dos efeitos da globalização e da instabilidade económica mundial que levaram a um quadro de incertezas.

Para Ball (2001, p.102), a “tese da globalização pode ser usada para explicar quase tudo e é ubíqua tanto nos textos como nas análises das políticas atuais”. Ainda assim, a globalização pode ser vista por diferentes aspectos e é sentida de forma diversa, dependendo do contexto.

No campo da educação, as reformas promovidas por muitos países seguiram os preceitos descritos na “cartilha” da globalização, como, por exemplo, o avanço de instituições privadas, pós LDB, a utilização de avaliações em larga escala, principalmente as internacionais, como o *Programme for International Student Assessment - PISA*²⁸, as reformas com a mesma arquitetura curricular, baseadas em competências em muitos países, como a Inglaterra, o Chile e a Austrália.

Ontologicamente, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e económicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista e do que por quaisquer valores. A adesão aos seus princípios se dá pela influência política e económica e pela percepção dos próprios interesses. Nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos ou a China, é capaz de controlar ou dirigir a economia global neste momento, e isso tem duas conseqüências importantes para nossa compreensão da globalização e do currículo. (Dale, 2008, p. 19).

O processo da internacionalização foi sentido com mais intensidade no ensino superior após a década de 1990 no Brasil, com as solicitações colocadas pelas forças económicas, políticas, sociais e culturais (Moreira & Ramos, 2015), dada a sua crescente expansão em muitos países. O discurso da mobilidade estudantil e o aparato das instituições estrangeiras levam a uma crescente procura/oferta de ensino. Aliado a esse fator, as pressões do mercado impulsionaram o capital estrangeiro educacional, alastrando-o dos países periféricos. Em especial, o aumento das escolas internacionais de ensino

²⁷Zygmunt Bauman elegera a expressão o “líquido” como metáfora para discutir as mudanças: onde tudo é fácil de ser adaptado na vida moderna, segundo ele, se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça esse estado temporário das relações sociais. Bauman, Z. (2003). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

²⁸O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma pesquisa internacional trienal que visa avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos de estudantes de 15 anos de idade.

fundamental e médio (básico e secundário) consolida-se, bem como, as escolas bilíngües de língua inglesa²⁹.

A educação vista como mercadoria e o aluno tratado como cliente são os reflexos da nova ordem mundial, com as devidas ressonâncias da globalização e dos cenários da internacionalização da educação. Acompanhamos esse processo, tanto nas escolas como nas Universidades públicas brasileiras, uma vez que os alunos passam a ser consumidores de um produto, neste caso da educação. Desta feita, os arranjos das relações passam a ser (re) configurados, bem como, as práticas pedagógicas e, sobretudo, as avaliações em larga escala, que se acentuaram com o advento da internacionalização, para a apresentação de resultados e indicadores valendo-se, para o efeito, da lógica de branqueamento das instituições.

Sem dúvida, a agenda global tem na mobilização dos parceiros a necessidade de criação de redes integradas, na tentativa de movimentação do capital, como destacam Ball (2006), Beech (2009) e Afonso (2003), que apontam para a crescente transferência de conhecimentos e competências, principalmente na monitorização das reformas educacionais em todos os países, facto este comprovado na definição dos currículos nacionais.

O movimento mundial da globalização e da internacionalização opera em circunstâncias adversas, procurando a hegemonia do capital, bem como das formas de gestão privada, colocando em dúvida as formas como o Estado atua. O discurso da burocracia e da ineficiência do setor público são questionados, reforçando a necessidade de um novo gerencialismo³⁰, como destaca Ball (2005), dando lugar a formas de sistemas competitivos, como por exemplo, no setor privado. Além disso, é portador da cultura da responsabilização dos sujeitos, para a obtenção de resultados, com um forte apelo a relações mais profissionais, sobretudo no que diz respeito às avaliações do desempenho desenhadas para a garantia da produtividade. Além disso,

(...) novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente. Esse refazer pode melhorar e fortalecer alguns, mas tem de ser comparado com o potencial de “inautenticidade” (Ball, 2005, p.547).

29 O número de escolas internacionais no Brasil, cresce vertiginosamente. Só em São Paulo, o crescimento foi de 6% ao ano, com mensalidades de até R\$7mil reais ao mês. Para saber mais: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/mercadoaberto/2017/12/1943256-com-mensalidades-de-ate-r-7-mil-escolas-internacionais-crescem-6-ao-ano-em-sp.shtml>.

30 “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

A este propósito, convém ter em conta que a produtividade está imbricada com tecnologias de performatividade, que de têm estado na base da expansão dos mercados e têm gerado a privatização das estruturas e serviços estatais pelo mundo fora, principalmente no Brasil. No fundo, pretendem alinhar as economias globais com adoção da cultura do livre mercado. Tal propósito não ocorre fortuitamente, mas com um saldo interessante do ponto de vista económico e político, gerando alguns “silêncios audíveis” como justifica Ball (2005). Nesse aspecto, é importante ressaltar o papel de organizações como a OCDE e o Banco Mundial, que têm “ditado” as regras de gestão da economia, da saúde e da educação em níveis nunca antes vistos, com recomendações a partir da apresentação de indicadores que apontam a necessidade de novas culturas para o setor público, destituindo o Estado do papel de formulador de políticas.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (Ball, 2004, p.1116).

O fluxo de políticas transnacionais tem gerado formas de controlo também no campo do currículo, principalmente nas reformas promovidas pelos diferentes países, sobretudo ao nível da adoção dos currículos nacionais. Libâneo (2016, p. 43) explica a forma como esse processo decorre:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências económicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação.

A este propósito, no nosso estudo, procuramos clarificar como é que a construção da BNCC ou do currículo nacional brasileiro, foram pensadas e estruturadas, tendo em conta recomendações do setor privado, que em nome de resultados pífios apontados pelas avaliações em larga escala, determinaram a sua arquitetura. Além disso, o fluxo de políticas transnacionais tem definido, em nome do capital humano, a necessidade de grandes reformas educacionais com o intuito de ajustá-las às exigências de mundialização do capital” (Libâneo, 2016). Todo esse processo foi desencadeado a partir da década de 1990 no país, como forma de equacionar o problema da pobreza, por meio de políticas compensatórias, que serão tratadas no capítulo seguinte, mas que de alguma forma não conseguiram garantir o sucesso de todos os alunos. A esse respeito, Thiesen (2016, p. 98) argumenta que:

No Brasil, esta recomendação encontra ressonância em praticamente todos os textos oficiais da política curricular e vai rapidamente sendo incorporada nas proposições curriculares das organizações privadas que atuam com educação. Em geral, os currículos escolares são movidos na perspectiva de estimular a permanência do ensino/aprendizagem das culturas hegemônicas abrindo alguns espaços para as culturas locais, seja pelas fendas da chamada parte diversificada ou pelas pressões dos movimentos sociais de grupos que reivindicam a presença deste conhecimento/saber nos currículos.

Por outro lado, o cosmopolitismo³¹ surge neste cenário com uma narrativa pós-moderna na defesa dos direitos de todos, com acesso a culturas diversas e adoção de uma postura estética na circulação do conhecimento. Pode-se afirmar que é um termo filosófico que ignora as fronteiras geográficas em termos de multicultural e onde a relação do global-local é respeitada. Para Moreira e Ramos (2015, p.32), “o cosmopolitismo é uma política- um movimento internacional para transformar nosso mundo. Não é uma teoria abstrata, mas um enfoque que se testa em relação às questões políticas prementes do mundo atual”. Diferentemente do currículo internacional, o cosmopolitismo segue uma vertente que associa a necessidade de conhecer, desbravar outros universos, com o intuito de proximidade social e não geográfica.

Os paradigmas que estão na base do cosmopolitismo, tentam perceber as implicações de uma formação que tem em conta a vastidão do mundo, o que compele a reconhecer a necessidade de oferecer e desenvolver nos alunos um “conjunto de práticas sistêmicas com as quais tanto se podem compreender os discursos e as atividades atuais de interconectividade global como sugerir alternativas.” (Moreira & Ramos, 2015, p. 34). Ainda assim, estamos conectados direta ou indiretamente por meio das redes sociais e pelo aumento de interconexões, pelo que “consumimos produtos culturais que são globalmente produzidos e distribuídos.” (Rizvi, 2010, p. 168).

Nesta ordem de ideias, um currículo cosmopolita é visto como uma construção social e cultural que procura ajustar a dinamicidade da sociedade contemporânea, a partilha dos conhecimentos historicamente acumulados, que ainda têm em conta a indissociabilidade entre o mundo global e a própria identidade local. Para tanto, é preciso que o currículo ofereça uma “compreensão intercultural” e que incentive "uma perspectiva internacional", com:

(...) a interconectividade global é agora uma condição sócio-cultural generalizada, então, ensinar sobre as relações culturais e interculturais deve deixar de estar alinhado com as exigências dos preconceitos nacionais, mas tem de se tornar cosmopolita, com um foco na tentativa de desenvolver nos estudantes um conjunto das

31 “Formas de conceituação do cosmopolitismo que se fundamentam nas tradições da filosofia moral ocidental podem não ser mais suficientes. Como já me referi, debates normativos contemporâneos sobre o cosmopolitismo têm suas raízes na antiga filosofia grega, onde o termo significava "cidadãos do mundo", aqueles que consideravam a humanidade mais importante do que seu próprio estado ou terra natal. A atração de Martha Nussbaum (1996) por essa concepção reside em sua oposição ao tipo de patriotismo nativista que domina as nações de tempos em tempos, tal como aquele expresso na corrente e global "guerra ao terror". Nussbaum defende que dar à nação "especial destaque em deliberações morais e políticas é moralmente perigoso e, em última análise, subversivo de alguns dos objetivos mais notáveis que o patriotismo se propõe a atingir". É moralmente perigoso, pois reforça a irrefletida suposição de que as preferências e maneiras de alguém são naturais e normais.” (Rizvi, 2010, pp.172-173).

virtudes epistêmicas com as quais se pode compreender a dinâmica das transformações globais. Isso não significa ignorar as questões locais, mas compreendê-las dentro de um contexto mais amplo das mudanças globais que estão remodelando a própria essência das localidades. (*ibidem*, p.170).

Em suma, é importante realçar que as interações que existem no contexto intercultural podem, de alguma forma, diminuir os abismos existentes entre os povos, pelo que um currículo nessa perspectiva contribui para o desenvolvimento do respeito mútuo, afastando-se do ufanismo que existem em algumas manifestações. No cenário de incertezas gerado pela globalização, o respeito pelo diferente, como é o caso da crise dos imigrantes na Europa e mesmo na América Latina, pode ajudar na construção de cenários mais solidários e mais humanos.

Capítulo II- O papel das políticas educacionais (dimensões)

Cena 2

São esses, na verdade, os que se surpreendem quando, certo dia, encontram circunstâncias diversas a atender. Pensaram que tinham formado um mundo inalterável e lhes bastava ir até o fim nessa cômoda rotina. Mas, em alguns casos, não possuem, sequer, uma limpidez de vistas suficiente para aceitarem a certeza dessa renovação. Obstinam-se em pensar quem têm a verdade consigo. E não somente em pensar, mas em dizer. (Mireles, 1998, p. 63).

Analisar e discorrer sobre as políticas educacionais conduz-nos a um terreno movediço, repleto de contradições, envolvendo tecnologias e recursos heurísticos. Para entender de que forma foram arquitetadas e materializadas as políticas educativas é necessário analisar os processos e os contextos em que foram construídas. Porém, “nem sempre as regras e personagens invisíveis, nem mesmo o pensamento dos próprios estudiosos são de fácil acesso para o *outsider* (Popkewitz, 1997, p.15). Sem dúvida, o caráter não é anódino, uma vez que a nossa análise incide nos contextos políticos (Ball, 2011b) em que foram produzidas. Certamente que tais processos não foram fortuitos, uma vez que carregam intenções que a própria pesquisa conseguirá revelar.

Todo o processo político envolve, de certa forma, propósitos nem sempre democráticos e muito menos capazes de prever decisões acertadas para todos. O quadro desenhado das políticas curriculares, promovidas no Brasil, deixaram lastros, até hoje sentidos, que tiveram impacto na aprendizagem de tantos alunos e professores. Em nome do capital humano, a produção de políticas curriculares surge desde a época dos jesuítas no país, que tem como matriz epistemológica o modelo medieval e suas descontinuidades.

Nessa ordem de ideias, a modernidade e a pós-modernidade ainda travam disputas políticas e epistemológicas para explicar alguns fenômenos. Por isso, procuramos na epistemologia social de Thomas Popkewitz (1997), entender as formas de pensamentos e as práticas sociais que dão sentido a virada linguística do novo século, ainda que o mesmo contenha espectros da visão humanista do renascimento, nas reformas curriculares em curso no Brasil. A este propósito, as reformas educacionais possuem significados políticos e sociais na regulação dos discursos construídos e nos regimes de verdade. Um exemplo é o que a *Nova Direita*³² tem imputado aos países periféricos, numa lógica em que o profissionalismo e a autonomia dos professores e da escola criaram uma “metáfora política e econômica” que possui um apelo simbólico, direcionando o papel da reforma da escola. (Corrêa, 2002).

Neste capítulo incidimos no papel das políticas educacionais a partir das suas dimensões e dos seus efeitos, daqueles que operam o currículo e promovem reformas, com um destaque particular para o estudo da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As narrativas aqui abordadas tiveram em conta os processos de fabricação do currículo, a partir dos contextos de produção e de influência, propostos por Ball (2011). Não tiveram a pretensão de discorrer no tempo cronológico, mas

32 A esse propósito ver Popkewitz (1997) e Apple (1990).

sim, nas principais políticas. Lyotard (1984, p. 53) defende que a “referência das narrativas pode parecer pertencer ao tempo passado, mas, na realidade, é sempre contemporânea deste acto”. Dada a natureza em que as políticas se movem, o seu impacto não é cindido do contexto, uma vez que é ele quem determina o conteúdo e a forma como elas se constituem.

Portanto, a concepção proposta por Ball das políticas como texto e como discurso fornece um recurso analítico útil para entender como as influências das agências multilaterais definem certas limitações discursivas nos sistemas educativos da América Latina, mas ao mesmo tempo, dentro dessas limitações, possibilitam diferentes interpretações e formas de traduzir estas propostas em políticas em diferentes contextos de recepção. (Beech, 2009, p. 42).

Desta forma, a nossa análise teve por objetivo pontuar de forma sinóptica, uma vez que nos compelem a fazer um estudo mais pormenorizado em função do tempo, para enaltecer os factos relevantes dos contextos em que estão inseridas as reformas educacionais de cada período e o papel do Estado como regulador dessas mesmas políticas. Ainda assim, como defende Afonso (2003, p. 36), “falar de uma sociologia das políticas educacionais sem que isso implique, ainda que nem sempre de forma imediata ou explícita, a remissão para uma teoria do Estado, ou, pelo menos, para alguns pressupostos teórico-conceptuais referenciáveis a uma (ou a mais do que uma) teoria do Estado”. Por isso, a nossa análise não rejeita a tese do Estado como sujeito político e histórico, diante do anacronismo em que pesam algumas definições, ainda que se privilegie o conceito moderno de Estado.

Aliás, a formulação de políticas públicas nos últimos tempos, no Brasil, tem sofrido a influência, de grupos privados que procuram conseguir a prerrogativa de interferir e/ou definir a agenda nacional para a área da educação. Os seus efeitos são evidentes a partir da década de 1990, como passaremos a discutir posteriormente, em que acordos e parcerias com a iniciativa privada, aqui designadas de “nova filantropia” (Ball, 2001), mas também conhecidos como terceiro (3º) setor. Mainardes *et al.* (2011, p. 157), destaca que a “ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, a política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos.”

Nessa direção, analisar as políticas públicas educacionais permite-nos conhecer os contextos em que são pensadas, formuladas e construídas, tendo em conta as disputas ideológicas, as relações de poder e, sobretudo, os discursos legitimados para a efetiva concretização dos seus interesses. Neste capítulo, procuramos apresentar a história das políticas educacionais e o papel do Estado, baseando-nos nas narrativas da Colônia aos Governos pós-liberais (até o ano de 2016).

2.1 História das políticas curriculares no Brasil e o papel do Estado

As narrativas sobre a história das políticas educacionais no Brasil, são contadas de forma analítica e interpretadas a partir da sociologia crítica, sem ocultar as antinomias que interferiram na educação do país. Além disso, é necessário lembrar que tal análise limita-se “à desocultação das ambiguidades e contradições que atravessam as políticas educacionais”, devendo também “assumir certos valores e visões do mundo, sem que isso justifique menos esforço de rigor e de objectividade.” (Afonso, 2001, p. 16). Também não é nosso objetivo discutir o ordenamento jurídico em que as políticas educacionais foram legitimadas, mesmo que a legislação refere as ideias e concepções de currículo - já firmadas - decorrentes dos diferentes contextos sócio-político-econômico. A sua existência é um facto que “aumentou o controle direto do governo sobre as políticas e conteúdos do ensino na escola pública e da formação de professores” (Popkewitz, 1997, p.21).

A conveniência do estudo centra-se pelo contexto político e de influência das reformas e abrange os períodos da Colônia até os Governos Pós-neoliberais (2017), incidindo nas reformas e mudanças no sistema educacional brasileiro. Ainda assim, importa destacar que o Brasil inicia as suas reformas já no período da colonização portuguesa, facto que os modelos implantados após a expulsão dos jesuítas - o mesmo que ocorreu em Portugal - teve desdobramentos no seu percurso. Nesse sentido, o discurso da reforma deve ser entendido como um fator dos acordos da escolarização, quando a escola passa a responder aos interesses da sociedade, associando-se à organização política do estado moderno (Popkewitz, 1997).

Todavia, importa lembrar que a concepção de currículo nos marcos regulatórios nacionais se confundiu com os seus elementos estruturantes - desde disciplinas que o compunham (matriz curricular) até as definições dos conteúdos para cada uma delas -, incluindo, em alguns casos, aspectos didáticos e metodológicos, como forma de garantir o controlo social, quer seja através de *avaliações em larga escala*, quer através de mera ‘prestação de contas’. Analisar as continuidades e discontinuidades das reformas na área da educação significa desnaturalizar os acordos políticos em que foram tecidas. Por isso, importa, ainda mesmo que de forma exaustiva, ressaltar o papel do Estado³³ que ora age como

33 “Para compreendermos a dimensão simbólica do efeito do Estado, e em particular aquilo a que podemos chamar o efeito universal, precisamos compreender o funcionamento específico do microcosmos burocrático; precisamos de analisar a gênese e a estrutura desse universo de agentes do Estado, nomeadamente os juristas, que se constituem em nobreza do Estado, ao instituírem o Estado, e, em particular, produzindo o discurso performativo sobre o Estado que, sob a aparência de dizer o que é o Estado, fazia ser o Estado dizendo o que ele deveria ser, e portanto o que devia ser a posição dos produtores de tal discurso na divisão do trabalho de dominação.” (Bourdieu, 1997, p. 90).

protagonista, ora figura como coadjuvante na tessitura das reformas, delegando muitas vezes tal papel a outros organismos.

(...) a emergência do currículo na sociedade moderna e industrial está fortemente associada à noção de Estado, sobretudo naquilo que representa não só em termos de racionalização e burocratização de finalidades educacionais, bem como em função de diversas formas de controlo social que legitimam práticas concretas de autoridade. (Pacheco, 2002, p. 43)

Mesmo sem a preocupação de nos ocuparmos com os estudos que tratam da noção e do papel do Estado, consideramos prudente assinalar a nossa opção no que tange à sua importância nas reformas educacionais. O seu papel político na definição do ordenamento jurídico insere-se num conceito que “dirige sua atenção para as relações de mudança do governo, das quais a escola é um elemento importante” (Popkewitz, 1997, p. 49). O enunciado tem em conta a centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais, uma vez que o seu protagonismo vem sendo reduzido ao “transferir responsabilidades e funções para novos actores sociais e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do bem comum e do espaço público que pretendem legitimar esse descentramento” (Afonso, 2003, p.39).

Por isso, os conceitos e paradigmas relacionados ao Estado são anacrónicos, uma vez que diferentes abordagens responderam ao seu papel em momentos distintos da história. Não temos aqui a pretensão de discorrer sobre os conceitos que relacionam a função do Estado com as suas descontinuidades, embora se considere oportuno destacar que, na sua caracterização como ordenador e definidor de políticas públicas, deve cumprir a sua função para o bem da coletividade. Como destaca Popkewitz (1997, p. 239), com um conceito histórico, afastando-se das teses Weberianas, que o relacionavam com “órgãos governamentais e aos mecanismos legais e administrativos”, para a sua relação com “a sociedade civil e a política.”.

O nosso interesse é marcado pela disposição do Estado³⁴ articular, empreender e oferecer reformas educacionais na área da educação, que possam garantir o que prescreve a Constituição brasileira, em particular no que se refere aos direitos e emancipação dos sujeitos. Dada a sua própria configuração, sugere Pacheco (2002, p. 21), que as noções do Estado, incluem “todos os aspectos legais da política educativa e que se estendem por territórios delimitados; à noção de poder agregam-se os de controlo, autoridade e influência”. Sem dúvida, o papel desempenhado, historicamente pelo Estado na

34 “Sendo, em parte, impulsionador e, também em parte, consequência da acção eficaz da educação pública, o binómio Estado-nação continua a manter alguma centralidade para a análise das políticas educacionais. E, muito embora não detenha essa prerrogativa exclusivamente, não me parece que possamos falar de uma sociologia das políticas educacionais sem que isso implique, ainda que nem sempre de forma imediata ou explícita, a remissão para uma teoria do Estado, ou, pelo menos, para alguns pressupostos teórico-conceituais referenciáveis a uma (ou a mais do que uma) teoria do Estado. (Afonso, 2003, p. 36).

promoção de reformas revela a forma como os modos de regulação foram sendo operados, demarcando formas de poder e controlo, legitimadas no campo jurídico. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 63) assinala que:

(...) a reforma educativa procura legitimar novos processos de regulação e de decisão, reformulando o estilo de intervenção do Estado. São tentativas de mudança que se manifestam claramente na formação de professores, com a intenção de substituir o papel centralista e burocrático do Estado por uma função de regulação e avaliação. Mas por ora esta dinâmica tem consistido, sobretudo, numa multiplicação das instâncias de controlo, acrescentando os níveis regionais e locais ao nível central de decisão.

A expansão educativa, a seguir à II Guerra Mundial, no século XX, aumentou consideravelmente o poder e a intervenção do Estado (Estado- providência) sob todos os aspectos, num processo conduzido pelo seu próprio poder político. A crise de legitimidade caracterizada na década de 1980, com o aparecimento das “políticas neoliberais”, que estavam em curso em outros países, passam agora, a reduzir o seu protagonismo, tornando-o deficitário na produção de respostas às demandas da sociedade.

A implementação das políticas neoliberais, reduziu o papel do Estado e estimulou a afirmação do livre mercado, que passou a ocupar espaços que eram majoritariamente públicos, como o caso da educação. Após o surgimento dos Programas de Desenvolvimento, produzidos por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Económica Europeia, entre outros, deixou de se poder descurar a influência do fluxo de políticas transnacionais que contribui para minimizar o papel do Estado, agora baseado em imperativos de eficiência e performatividade, que anunciam a promessa da modernidade.

Acresce o facto de a modelagem das políticas públicas na forma de cooperação técnica, propostas sobretudo, pelo Banco Mundial, ou a proposição de novas formas de governança³⁵ e de gerencialismo no setor público, baseados no capital humano, utilizadas para estancar as crises geradas pelo mau desempenho da educação em países da América Latina, permitiu acordos de toda a ordem. No que se refere à avaliação em larga escala, esta passou a ser utilizada para controlar os indicadores, valendo-se, do mesmo tempo deles para gerar a responsabilização (*accountability*) das escolas e dos professores pelos resultados.

O termo governança é traduzido por Reis (2013, p. 107) como “o modo de coordenação dos diferentes tipos de arranjos institucionais presentes num dado sistema social de produção – mercados,

35 O conceito de governança, também pode ser visto em Dale (1997), Ball (2013) no entanto, dada a sua ambiguidade muito mais “normativa do que analítica” (Reis, 2013), é tratado com várias abordagens.

hierarquias, Estado, redes, associações e comunidades, cujas ordens relacionais, diversas e parciais, configuram uma dada forma institucional dominante ou prevalecente”. Tal perspectiva tem sido tratada com a permeabilidade de outros agentes, no caso da iniciativa privada, para encetar a lógica do mercado, na administração pública, principalmente no setor jurídico e político, garantindo, assim, a diminuição do Estado e permitindo a sua modernização nos moldes que as políticas neoliberais apregoam (Cóssio, 2018).

A expansão do livre mercado aliada às economias globais gerou privatização e competitividade, a partir da década de 1990, acentuando a aquilo que Ball (2013, p.178) designou como “esvaziamento do Estado, ou seja, uma nova forma de governar o serviço público. O mesmo autor, utiliza o termo heterarquia³⁶ para designar uma forma de organização, que tem ligações em rede e combina hierarquia com rede, em forma de parceria com os setores privados. Por seu turno, a regulação e a governança aparecem como meio de controlo e novas formas de gestão da coisa pública, imputando ao Estado o seu carácter ineficiente de ator em todo o seu processo de atuação. Sobre as abordagens da governança, em particular do papel do Estado, Reis (2013, p. 13) assevera:

(...) a (i) *goodgovernance*, (ii) *goodgovernance* – nova gestão pública e (iii) governança empresarial. Neste caso, o termo governança, quer como paradigma científico, quer como referencial político, afirma-se nos anos de 1990, surgindo como um potente motor de reformas ao nível de métodos de decisão e de ação coletiva que tem em conta a evolução do papel do Estado. Face aos processos de ‘globalização’, à emergência de novas categorias de atores (diversas organizações mundiais) e à integração económica de várias zonas e regiões do globo, impõe-se uma redefinição do lugar e do papel do Estado, cujas configurações possíveis confrontam a sua legitimidade e o seu tradicional princípio de soberania.

As relações entre a educação e o Estado, quando analisadas do ponto de vista da construção das reformas, são muitas vezes relegadas para a sua função de reprodução, já manifestadas em outros estudos como é o caso de Passeron e Bourdieu (1975), Bowles e Gintis (1976). No entanto, atualmente deparamo-nos com outras abordagens que relacionam formas de regulação social com a convergência centralizadora do Estado na promoção das reformas. “As relações entre o poder, a organização complexa e o Estado devem ser entendidas a partir de uma perspectiva em que a economia política e sociologia política da elaboração de política educativa estejam conjugadas.” (Morrow & Torres, 1997, p. 313).

A natureza administrativa do Brasil foi estabelecida a partir da Proclamação da República na base de um “pacto federativo” onde os poderes eram repartidos, bem como as competências de

36 Para Ball, heterarquia “substitui ou combina burocracia, e estrutura e reações administrativas com um sistema de organização repleto de sobreposições, multiplicidade, ascendência mista e/ou padrões de relação “divergentes-mas-coexistentes”.” (2013, p. 178).

gerenciamento educacional. No entanto, dada a responsabilidade conferida aos entes (União, Estados e Municípios) federados na Constituição Federal (CF) de 1988, a educação é prerrogativa de cada deles, no que tange aos níveis e etapas de ensino³⁷, determinando a criação de Sistemas de Ensino num regime de colaboração. Tal impacto, na descentralização tem em conta, sobretudo, questões económicas na distribuição dos recursos públicos, uma vez que o país definiu que cada Município tem a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma dada quantia para ser gerida. O FUNDEB tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos destinados à educação. Só que, tal situação levou ao aumento das desigualdades sociais e educacionais, por conta do tamanho do país e das suas regionalidades, sem ter em consideração as variáveis administrativas, culturais, demográficas, ou outras.

Dado o seu ineditismo, a LDB de 1996 conferiu maior autonomia aos Sistemas para responderem aos desafios educacionais específicos, porém, dada a complexidade político-jurídico-administrativa do país, a União continua a ter o monopólio de legislar sobre o currículo nacional e sobre outras políticas públicas relacionadas com a educação. Como exemplos, podemos citar a política nacional de formação de professores, a política do livro didático, as políticas da avaliação que incidem sobre todo o processo educacional, trazendo desdobramentos para além da autonomia dos Sistemas de Ensino.

Por seu turno, o MEC tem dois espaços para tomada de decisão a respeito dos normativos e das políticas de Governo: o próprio Ministro e suas equipas e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria operar independentemente de Governo, mesmo sendo indicado por ele, conforme aliás consta das suas atribuições conferidas pela legislação e também pelos seus estatutos internos. Registamos tal facto para que os leitores possam compreender as decisões do Estado nas reformas que passaremos a

37 Sobre tal prerrogativa, a Constituição de 1988, assim define:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

relatar. No entanto, cumpre destacar que a linha tênue que separa a autonomia do CNE é marcada, muitas vezes, pela sua própria manutenção³⁸, seja ela de carácter económico, seja de carácter político.

Para Popkewitz (1997, p. 239), o “Estado é empiricamente definido através dos padrões e relações em transformação onde ocorre a regulação social” embora está associado à “sociedade do controlo”, como determinou Foucault (1977), ou ainda à “violência simbólica” mencionada por Bourdieu (2000). No contexto histórico, podemos escarpelizar as influências do controlo e do poder nas relações sociais, na escolarização e nas grandes reformas que cumpriram e cumprem determinações globais. A convergência de interesses serve, muitas vezes, para legitimar finalidades políticas, onde a racionalidade segue a “doutrina normativa”, como destaca Pacheco (2003)³⁹.

Por norma, o papel do Estado na promoção de reformas tem em conta a produção de subjetividades e valores que são traduzidos em documentos normativos que orientam as práticas dos professores. A sua intervenção nas reformas tem limites e grandes contradições, assentes numa lógica de regulação, que acabam por se intrometer em dadas áreas, protagonizando o que Morgado (2005) chama de “delito de intromissão”, uma vez que as políticas de governo oferecem um novo estatuto ao trabalho da escola e dos professores. Normalmente, os formuladores das políticas levam a cabo modelos de gestão do currículo, de formação e de avaliação, baseados no “tempo político” e na obtenção de resultados a curto prazo. Por outro lado, esquecem-se que o “tempo pedagógico”, que diz respeito à incorporação de tais mudanças pelos professores, é sempre mais lento, como destaca Morgado (2014).

O Estado ao formular qualquer tipo de política, procura mudanças estruturais e administrativas, perspectivando a inovação, que nem sempre se reflete nas práticas quotidianas, como assevera Pacheco (2003, p. 15): a “política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo a produção de intenções, ou de textos, como a realização de práticas, ou de ações concretas”. O seu processo é dinâmico e envolve interesses e valores que são definidos pelos contextos, social, político, económico e cultural, através de padrões institucionais. Sobre a linguagem política das reformas Sacristán (1996, p.52) afirma que:

38 Os respectivos Sistemas de Ensino no Brasil, representados pelos Conselhos de Educação (nacional, estaduais e municipais), são mantidos financeiramente pelo Estado, como também, a indicação de seus conselheiros, cabe além das indicações de associações/entidades, uma parcela significativa é indicada pelos próprios Governos.

39 A esse propósito (Pacheco, 2003, p.41) sinaliza: “ A lógica do Estado, na construção das políticas curriculares, fundamenta-se no liberalismo clássico, que pressupõe o individualismo e o utilitarismo, com visão na medida em que começa com uma visão realista do home e da sua condição, ou seja, por um lado, a racionalidade do auto-interesse dita que os indivíduos podem seguir o curso da sua ação e, por outro, os mercados podem existir desde que não neguem os aspectos económicos da liberdade que é ditada pelos valores individuais.

Embora anunciadas, sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de 'reforma'. Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas mas, de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu. (Sacristán, 1996, p. 52).

Para destacar estes aspectos, abordamos narrativas de diferentes períodos históricos, acerca da atuação do Estado e dos seus parceiros nas reformas apresentadas. Este contexto requer abordagens distintas, por causa da configuração da formação do Estado, nos arranjos da sua estruturação administrativa e jurídica para o delineamento de reformas promovidas em cada período da história. As narrativas apresentadas neste capítulo têm em conta o carácter jurídico, político e discursivo das reformas, numa abordagem sociológica dos contextos que as reformas educacionais se foram delineando. Não tivemos o propósito de analisar a natureza jurídica de cada reforma, para não nos perdermos no contexto de cada época, mesmo sabendo que uma lei produz um sentido político implícito, como lembra Arendt (1997). Além do mais, o Brasil possui um conjunto de instrumentos normativos na área educacional que impressiona, o que, por vezes, não é interpretado e compreendido pelos professores e pelos gestores, como veremos a seguir.

2.2 O projeto de escolarização: da Colônia ao Império

A constituição do modelo educacional brasileiro teve como objetivo a formação de um homem, baseado nos princípios escolásticos propostos pelos jesuítas. O projeto de educação foi alicerçado na construção de uma estrutura social que teve em conta a padronização de uma cultura, com um repertório de sentidos, onde várias disputas foram travadas em nome de uma “tradição seletiva”, como sugere Williams (1978).

No princípio, o modelo de exploração da sociedade mercantil, no Brasil, foi profundamente marcado pela religião católica que constituiu a economia agrária, latifundiária e escravista, enquanto a educação procurava sedimentar a visão do colonizador, desde a chegada dos Jesuítas (1500-1759)⁴⁰. Na opinião de Tobias (1986, p.47), é possível demarcar dois períodos nessa época: “ 1. espírito democrático,

40 A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.173).

cristão universalizador e brasileiro (até 1580), e 2. Derivado das autoridades da metrópole, segrega o negro, índio e pobre.” Se, por um lado, tínhamos a catequese baseada no *Ratio Studiorum*, por outro lado, os Colégios traziam as regras e prescrições milimétricas que visavam a formação do ‘homem perfeito e bom cidadão’. A educação era vista como um *artigo de luxo*, garantindo a reprodução e consolidação dos interesses burgueses.

Mesmo com o discurso originário da catequese aos índios e aos colonos, os jesuítas valiam-se de tecnologias prescritivas e de regras que incluíam num “manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas”(Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.173). As relações sócio-políticas imbricadas no projeto educacional produziram significados sociais na Colônia, sobretudo no *habitus* dos seus idealizadores. O poder demarcado nas práticas de escolarização, revela o conteúdo da comunicação pedagógica por meio do “controle simbólico”, como assinala Bernstein (1990).

Deste ponto de vista, o currículo jesuítico é visto “sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (Romanelli, 1998, p. 34) O currículo, no modelo jesuítico da escola elementar, pressupunha o aprender a ler, escrever e contar; devendo no secundário centrar-se nas ‘humanidades’, na retórica e nas gramática. De acordo com Varela e Alvarez (1992, p.12), ensinava-se “um amontoado de banalidades desconectadas com a prática”, onde o professor fazia a seleção arbitrária daquilo que importava, ou seja, saberes “neutros”, “imateriais” cindidos da vida política e social.

A Ratio Studiorum regulamenta a ocupação do espaço e do tempo de forma tal que o aluno fica aprisionado numa quadricula e dificilmente poderá questionar a separação por seções, os freqüentes exercícios escritos, os distintos níveis de conteúdo, os prêmios, recompensas e certames aos quais se vê submetido. Terá que estar permanentemente ocupado e ativo. A aprendizagem adotará a forma de um contínuo torneio dada a divisão dos alunos de cada classe em dois campos opostos (romanos e cartagineses), divididos por sua vez em decúrias que rivalizam para ocupar os primeiros lugares. (Varela & Alvarez, 1992, p.12).

Após o longo período do legado e hegemonia da Companhia de Jesus⁴¹, Portugal e o Brasil passam por uma grande reforma Pombalina⁴², que consistiu no resgate do monopólio da educação pela Coroa Portuguesa. Com o objetivo da criação da nova filosofia iluminista, perante os problemas da educação até então atribuídos aos jesuítas, inaugura-se um novo modelo de escola pública e laica. Para Portugal,

41 “A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.” (Shigunov Neto & Maciel, 2008, p.172).

42 A partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.

a laicização do ensino foi um avanço, ao passo que para o Brasil tal processo não se materializou ficando apenas no papel.

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a idéia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (Maciel & ShigunovNeto, 2006, p.6).

Mais uma vez, o poder político determinou a construção de reformas, agora marcadas pelo interesse do Estado moderno assumir o controlo administrativo do sistema. Isso só é possível por se reconhecer o Estado como uma entidade monolítica em que interesses são definidos, como “campo administrativo ou campo da função pública” (Bourdieu, 2014, p.6), onde o sistema escolar opera. A própria pedagogia é uma regulação social que vincula o cidadão ao Estado moderno (Popkewitz, 1997). As tecnologias aparecem no controlo estatal desvinculando, paulatinamente, a educação da Igreja. “Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro.” (Saviani, 2005, p. 4). Todo esse processo não foi natural, muito menos linear, tendo sido marcado por grandes conflitos, uma vez que, no Brasil a Igreja foi responsável pela educação através dos jesuítas.

Obviamente, por meio dessa formação da estrutura social em que é inexistente uma política educacional de caráter estatal, pois a Colônia tinha um sistema educacional de elite e não havia o interesse em ampliar a escolarização para atingir a classe subalterna. Por meio dessas reflexões, verifica-se que, desde o início, o sistema educacional é organizado e estruturado de forma excludente e seletiva. (Pianna, 2009, p. 59).

A reforma pombalina inaugura um novo ciclo na educação brasileira, onde a sistemática pedagógica consistia nas “aulas régias”, ou seja, com disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela Coroa Portuguesa. Mas, no final deste período, um novo modelo foi implantado denominado *ensino mútuo* ou *método Lancaster*⁴³ (nome do fundador), que se aproveitava dos alunos mais adiantados para ajudar mutuamente os outros colegas da turma. A lógica era de que esses alunos se tornassem monitores ou fossem até investidos da função de professores. A Educação Elementar passa a ser uma prerrogativa das famílias, embora surgissem várias iniciativas legislativas sobre educação elementar e secundária em 1827 / 1854 / 1879. O currículo elementar constava de leitura, escrita e cálculo, ao passo que o currículo do ensino secundário um modelo irregular, de exames parcelados, levou a definições específicas de matérias exigidas pelo Estado (Haider, 1972).

43 Após 1808 deu-se início à divulgação do método de ensino mútuo que se tornou oficial com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país. Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano (Neves, 2003).

A Constituição Federal de 1891 determinou a descentralidade da educação, responsabilizando os Estados por manter e legislar sobre ensino primário e profissional. À União coube a responsabilidade de traçar *Diretrizes* para a Educação Nacional. Nesse período, a educação passou por diferentes Reformas da União, como a de Benjamim Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves (1922), Juvenil da Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931). Mesmo sem ter a pretensão de discorrer sobre cada uma delas, não podemos deixar de destacar a Reforma Benjamim Constant que foi a única que atingiu o Primário.

As promessas da modernidade na invenção da escola de massas reforçaram o projeto Iluminista que se baseava na ideia de conhecimento da sociedade e do próprio sujeito poderiam contribuir para uma sociedade mais justa e melhor (Popkewitz, 1997). As fórmulas pedagógicas e a arquitetura curricular tiveram um papel importante no papel das políticas do Estado, inaugurando uma retórica pública por meio dos discursos científicos da racionalidade da ciência. Nesse domínio, Beech (2009, p.33), sugere que “os sistemas educativos modernos recentes foram criados no fim do século XIX e princípio do século XX, à semelhança dos modelos e ideias europeias, especialmente do sistema educativo francês e das ideias do positivismo”.

O estado moderno surge após a crise do feudalismo, em nome da necessidade de (re)definir as relações de poder que emergem através da burocracia para organizar e controlar a sociedade que governa, em nome da eficiência. A partir dos conceitos de Weber (1992), o Estado como uma instituição burocrática precisa legitimar o seu poder através da regulação da reforma no meio social, sem esquecer que no processo de modernização procurou afirmar, progressivamente, o seu poder através da força física. Ainda assim, teve como objetivo organizar o espaço público, como é o caso da escolarização que ocorreu anos depois. É nessa ordem de ideias que Varela e Alvarez (1992, p. 20) afirmam que: “A educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX, das medidas gerais do bom governo”.

Emerge pois a escola fundamentalmente como um espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentam a burguesia e as classes proletárias; escola que não era possível no começo do capitalismo em virtude de uma impossibilidade material na época do *laissezfaire*: o trabalho infantil. A imposição da escola pública é o resultado destas lutas e supõe fechar passagem a modos de educação gestionados pelas próprias classes trabalhadoras. A burguesia impede assim a realização de programas de auto-instrução operária que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho ao exigir uma formação polivalente e uma instrução unida ao trabalho e ministrada pelos próprios trabalhadores com uma projeção política destinada à sua emancipação (*idem*, p.22).

Os paradigmas do currículo, como modeladores da construção de identidades, envolvem relações de poder como fio da trama social no processo de construção da escolarização deste período, tendo seguido o modelo da racionalidade técnica, em que pese o seu carácter universalizado na configuração de práticas políticas e administrativas. Sendo assim, o currículo proposto não pode ser entendido à margem “do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve (Sacristán, 2000, p. 107). Dadas as contingências da época, quer por causa das disputas ideológicas, quer das disputas económicas e culturais, o facto é que esteve na base de um projeto de nação que acentuou as desigualdades sociais, como veremos a seguir.

2.3 A escolarização de massas: a República

O salto cronológico que acabamos de dar, leva-nos a perseguir uma lógica a partir da República, onde o Estado-nação brasileiro (1889 até 1930) é inaugurado. Estávamos na era de Vargas. Embora tais períodos sejam marcados por inúmeras interpretações, o nosso propósito é a análise da sociologia das políticas educacionais e sua génese, bem como o papel do Estado, tal como Souza Santos (1998, p. 59) o define, isto é, como um “Estado articulador, que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais.”

Na era de Vargas afirmou-se o *Welfare* ou - Estado do Bem Estar Social⁴⁴, já consolidado em outros países, a partir do Séc. XIX, com o intuito de regular e intervir nessa área. Os seus propósitos, de carácter duvidoso, estabelecem novas formas de controlo e proteção social, resultantes de processos económicos em voga. Bem sabemos que o contexto político da década de 1930 foi marcado pelo autoritarismo de Getúlio Vargas, mas também pelo expansionismo da industrialização, afastando o país do modelo agrário. Tal processo envolveu mudanças profundas na sociedade, quer pela necessidade da modernização, quer pelas demandas do mercado.

As relações de trabalho impulsionadas pela industrialização fizeram emergir o *Welfare*. Além disso, a educação sofreu um grande impulso, quer pelas lacunas deixadas até então pelas altas taxas de analfabetismo, quer pela necessidade de trabalhadores qualificados para operarem as novas tecnologias do mundo trabalho.

⁴⁴ O Estado de Bem-Estar social pode ser caracterizado como a forma de controlo da população em níveis de educação, saúde e outros fatores, num sistema de “proteção social” dos cidadãos.

Daí Martins (1990, p.63) afirmar que o direito à educação “não está vinculado necessariamente a um processo de democracia política”, mas sim, “à necessidade de um mínimo de instrução para os trabalhadores tomarem parte do processo produtivo”.

Perante o quadro econômico e social da época, as reformas em nome da mudança e do progresso são estabelecidas para a construção de uma identidade nacional, o que Afonso (2001, p. 18) explica da seguinte forma: “Foi, aliás, como contributo para a construção (idealizada) do Estado-nação e como instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional que o papel da escola pública (enquanto escola do Estado) foi decisivo, sobretudo nos dois últimos séculos.” Para além desse processo, prevaleceu a necessidade de abjurar a educação como monopólio da Igreja, sendo o Governo Vargas pressionado também pelo movimento dos Pioneiros da Educação⁴⁵, que clamavam por uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica.

As exigências sociais ganham evidência na sociedade brasileira no período da pós-revolução de 1930, aliadas ao estado do seu subdesenvolvimento e, sobretudo, ao seu atraso em relação às nações desenvolvidas pela dependência econômica externa. Tais situações fizeram emergir o sector industrial, adormecido até então, e que fizeram eclodir o chamado período desenvolvimentista.

Dessa forma, a educação parecia ser a “saída” para dar respostas aos setores econômicos e políticos da época, e que, de alguma forma poderiam ajudar o país a sair de seus patamares sofríveis de desenvolvimento. Assim, a própria indústria passou a exigir trabalhadores com certas competências o que somente a escolarização poderia atender. Aliados a isso, os grupos políticos também exigem do governo algumas concessões, às quais o governo de Vargas teve de atender tendo inclusive criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930. Daí Popkewitz (1997, p.25), discute as promessas da modernidade afirmando que: “a invenção da escola de massa enfatizou o projeto do Iluminismo, no qual o conhecimento do indivíduo e da sociedade, produziram uma sociedade melhor e mais justa.

Neste sentido, as reformas educacionais foram-se desenhando num cenário coberto de conflitos e disputas. Já em 1931, a Reforma Francisco Campos apresenta pela primeira vez um currículo seriado definitivamente, como conhecemos. Além disso, a reforma do ensino superior é realizada, revestindo-se de importância, uma vez que cria uma estrutura para o sistema universitário. O que estava em jogo,

45 Os Pioneiros da Educação foram os intelectuais que escrevem um Manifesto em que defendem a educação laica, pública, gratuita e obrigatória. Dentre os que assinaram o referido documento, destacamos Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, dentre outros.

era a disputa dos interesses públicos e dos representantes de interesses privados, principalmente do monopólio da Igreja. Como afirma Ribeiro (2000, p.112):

A escola pública, gratuita e leiga era vista pelos educadores como a situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais, o que equivale ao contrário de qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa, quer seja de ordem política. Ao indivíduo caberia optar.

Paradoxalmente, a reforma promovida nesse período perfilhou o programa educacional proposto no Manifesto dos Pioneiros e que representa, paulatinamente, a assunção pelo Estado da educação pública. Como sugere Afonso (2001, p.19), “aintervenção do Estado teve, assim, um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola de massas (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado”.

A Constituição Federal de 1934⁴⁶ elencava avanços na educação, representando conquistas para a população: o direito à educação para todos; a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário – mesmo para adultos; o ensino religioso facultativo, sendo respeitada a confissão do aluno; a liberdade de ensino e garantia da cátedra. No entanto, mesmo aparentando um avanço na educação brasileira, estava longe de ser o ideal sonhado pelos Pioneiros da Educação. É um facto que, tais conquistas foram impulsionadas muito mais pelas demandas do mercado do que pela vontade política do Governo. A pressão dos setores produtivos, dos intelectuais da educação e da própria sociedade organizada foram importantes para as reformas que ocorreram nesse período.

O texto do Manifesto se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional e no pedagógico-didático. No âmbito da política educacional o Manifesto reivindicava a educação como responsabilidade do Estado através da institucionalização da “escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica”. Em relação ao plano pedagógico-didático o Manifesto endossava os conceitos e propostas do escolanovismo americano. (Guiraldelli Jr., 1997, p. 31)

Ainda assim, os signatários do Manifesto, vanguardistas da educação pública, insistiam, mesmo perante a ditadura do Estado Novo, na adoção de políticas de carácter universalizador, o que levou a um período de grande resistência. É um facto que a ditadura de oito anos encorajou o Sistema de Educacional Brasileiro, com a criação das Leis Orgânicas do Ensino, editadas em 1942 e 1946⁴⁷, constituindo a designada Reforma Capanema que passa a incorporar algumas das reivindicações do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

46 Para Souza e Aragão (2018, p. 7), “Esse pensamento dos pioneiros influenciou a Constituição Brasileira de 1934 que estabeleceu pela primeira vez a competência da União em “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (CONSTITUIÇÃO de 1934, art. 150, alínea a). Sob essa prerrogativa, em 1937, o Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou o que seria o primeiro PNE, um documento com 504 artigos que começava por se denominar “Código da Educação Brasileira”. Bordignon (2014) acentua que esse plano seguiu uma tendência normativa, de modo que pontuava exaustivamente as normas para funcionamento das escolas. Assim, caracterizado pela tendência normativa, infere-se desse contexto uma concepção de currículo a ser desenvolvido nas escolas que se alinha ao pensamento prescritivo, seguindo as normas de funcionamento preestabelecido para as escolas”.

47 As leis Orgânicas do Ensino, também chamadas de reforma Capanema, estabeleceram o ensino técnico-profissional, mantiveram o carácter elitista do ensino secundário e criaram o sistema S de ensino (SENAI e SENAC) ligados à indústria até hoje conhecidos.

Por outro lado, a década de 1950, inaugurou novos cenários no sector económico e no sector político com o processo de redemocratização. A nova configuração do meio rural também pode ser destacada, como aquela em que nascem os bóias-frias, figuras criadas pela expulsão dos agricultores de suas terras, levando-os a migrarem para outros locais, acompanhando o ciclo produtivo, sendo até hoje caracterizados como escravos do campo. O número de partidos políticos, por sua vez, também ganhou notoriedade na década citada,

No cenário educacional, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que durou cerca de 12 anos, acirrou o debate entre a Escola Pública e a Escola Privada. Grupos opositores reivindicavam direitos que até hoje estão presentes na educação brasileira. De um lado, os proprietários das escolas privadas e da Igreja Católica; do outro, os educadores de vanguarda que já se tinham esmerado a defender a escola pública, no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Daí resultou mais um Manifesto, em 1959, com declarações a favor da escola democrática, seguindo os pressupostos do movimento da Escola Nova⁴⁸ (Guiraldelli Jr., 1986). Nesse sentido, Souza Santos (2009, p.12), afiança que a

(...) pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas, certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade da ciência), como na relação entre e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência).

É possível afirmar que a esquerda brasileira se viu desarticulada como consequência das ações pontuais do governo, que já iniciava a configuração do Golpe Militar que ocorreria em 1964. Mas, a defesa da democratização do país, bem como a necessidade de reformas urgentes em todos os segmentos, eclodiu nas chamadas classes populares, contrapondo-se à burguesia industrial que vinha ganhando espaço na sociedade, no governo e no Congresso Nacional.

A década de 1950, também marcada pela ascensão de Juscelino Kubitschek (JK), que sucedeu a Getúlio Vargas após o seu suicídio. Mesmo sob ameaça das forças conservadoras e da tentativa de Golpe Militar, JK levou por diante o seu Plano Desenvolvimentista com o lema “50 anos em 5” tendo sido uma fase importante em todos os setores. Mas, esse “progresso” não foi propagado em todas as regiões do país, o que se percebeu pelo fluxo migratório para sudeste, por causa da falta de políticas sociais em outras regiões, bem como pelas dificuldades no campo.

48 O Movimento da Escola Nova, teve início nos Estados Unidos, e pressupunha a defesa das ideias de John Dewey. Para saber mais, ver Lourenço Filho, M.B. (1929). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. (1ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Contudo, a marca social do Governo foi de prosperidade e de progresso, gerando o desenvolvimento do país, o que aconteceu com a abertura ao capital estrangeiro e a racionalidade da administração pública. Para Popkewitz (1997, p.44), o progresso era um problema a ser resolvido pela ciência, mas os seus objetivos foram substituídos por “virtude e racionalidade”, por isso, “o controle racional da natureza e das pessoas organizaria o desenvolvimento e a inovação da sociedade”.

Na Educação, poucas reformas foram efetivadas, apesar das reivindicações dos opositores e do número crescente de analfabetos no país, que chegou em 1960 as taxas de 40%, o que evidenciou o descrédito das reformas propostas e do próprio Estado na concretização das metas estabelecidas (Bittar, 2012).

2.4 A metáfora Escola/Fábrica: o cenário da ditadura militar

Com a ascensão de João Goulart (Jango) ao Governo, após a renúncia de Jânio Quadros, o país vivia uma efervescência, perante a ameaça de um Presidente com ideias poucas ortodoxas para esse período. Além disso, apontou como matriz de seu governo, várias reformas (tributária, educacional...), o que gerou desconfiança dos setores conservadores do país. Além disso, já estavam em curso algumas tentativas de golpe em vários países da América Latina, o que despertou o interesse do Governo de Jango com as suas reformas perspectivadas.

Perante as elevadas taxas de analfabetismo, o governo de Jango convida Paulo Freire para implementar o programa de alfabetização de jovens e adultos, já consolidado nos Estados de Pernambuco e no Rio Grande do Sul. Tal programa, baseado no método que consistia na máxima de “a leitura do mundo precede a da palavra” (Freire, 1988, p.11), procurava por meio do contexto político, social e cultural alfabetizar, partindo sempre da realidade. Infelizmente, o seu projeto foi interrompido no país, depois da sua prisão e posteriormente, exílio, mas o seu legado deixou rasto pelo mundo fora, até hoje reconhecido. Em substituição ao Programa idealizado por Freire, o governo militar criou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que já se inicia condenado ao fracasso, corroborando os altos índices de analfabetismo verificados no final do regime.

Com o Golpe consolidado, os militares assumiram o poder e passaram a governar o País por meio de Atos Institucionais (AI). O Estado torna-se deficitário na produção das respostas que a população solicitava. O primeiro passo de qualquer regime autoritário é conter os flancos contrários de clamor popular. Para isso, foi utilizada a violência, deixando um rasto de mortos, desaparecidos e torturados

que se opunham ao regime. Talvez a maior e mais devastadora de todas as medidas tomadas pelos militares tenha sido o AI 5⁴⁹, em 1968, que determinou o fechamento de Universidades, do Congresso Nacional, das Câmaras de Deputados e Vereadores e a intervenção dos Governos Estaduais e municipais e, por último, instituiu a Lei da Censura n°5536/1968.

Para conter a onda de manifestações, sobretudo nas Universidades, o Governo Militar que possuía um importante acordo com a *United States Agency for International Development (USAID)*, desde 1964, procurando financiamento e garantindo a operacionalização de grandes reformas na área educacional. O acordo chamado MEC-USAID⁵⁰, esteve na base da primeira grande reforma no ensino superior, que culminou na Lei n°. 5.540/68, para coibir a efervescência nas Universidades. Para encetar tal reforma, o processo moveu-se em torno dos princípios contraditórios da racionalização e da falta de democracia nas Universidades, o que permite a Nóvoa (1992, p. 60), afirmar que o Estado sofisticou “os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no exercício da actividade docente”.

Numa análise, ainda que sinóptica, da reforma universitária podemos destacar a departamentalização, as mudanças na pós-graduação, o sistema de créditos, bem como o facto de ter criado condições para o surgimento da iniciativa privada, a criação do vestibular classificatório para o ingresso no ensino superior, de entre outras medidas que a referida Lei trouxe. O cerceamento de manifestações contrárias, impostas pelo controlo do Estado, foram sensivelmente sentidas, dado o contexto de sua produção.

Apesar dos golpes desferidos na educação pelo Regime Militar, a reforma universitária contém, sem dúvida, elementos de *renovação*, sobretudo na pós-graduação. Ao mesmo tempo, que o estado exercia o mais severo controle político-ideológico da educação, possibilitava, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política, não somente ao regime político vigente no país, mas também do próprio capitalismo no âmbito universitário. Estamos nos referindo, evidentemente, à pós-graduação em Ciências Humanas. Por sua vez, isso revela que o aspecto *restaurador* [da ordem] não elimina a possibilidade de ocorrerem mudanças efetivas, que se tornam matrizes de novas modificações (Germano, 2000, p. 148).

Importa referir que os efeitos da reforma universitária foram imensamente sentidos na formação inicial dos professores, sobretudo na reorganização das licenciaturas de quatro para três anos, uma vez que, com o aumento do número de matrículas na Educação Básica era preciso primar um grande contingente de professores num espaço menor de tempo. Os resultados desta formação (licenciatura curta) foram marcados pelo carácter incipiente/aligeirado da formação que, de certo modo, priorizou a

49 O AI-5 (Ato Institucional n°. 5) foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985). É considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar. Redigido pelo ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, o AI-5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do então presidente Artur da Costa e Silva. <https://www.suapesquisa.com/ditadura/ai-5.htm>.

50 O acordo MEC/USAID, fora implantado no Brasil com o intuito de assessoria e financiamento na educação do país e promoveu grandes reformas no país.

quantidade em detrimento da qualidade, como reflexo de uma política de formação que pretende atender, sobretudo, ao aumento das taxas de matrícula.

Para além do ensino superior, a educação básica passou também por uma grande e significativa reforma, em 1971 que alterou em muito a organização desse nível de ensino, que abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sob a égide do modelo americano, tal reforma trouxe os fundamentos da racionalização e eficiência, com uma forte intervenção do Estado, tendo inaugurado as políticas compensatórias⁵¹ e imprimindo uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”⁵².

Os efeitos da LDB n.º 5.692 são incomensuráveis, por causa da sua extensão e da sua lógica da *escola-fábrica*, expressão essa usada para nomear a teoria da administração de Taylor e de Ford, onde os seus princípios dão o sentido à educação nacional. O modelo de currículo mínimo foi adotado em todo o território nacional, desrespeitando a cultura de cada região. A referida legislação implementou o modelo tecnocrático em curso nos Estados Unidos, nessa época, reforçando os segmentos de especialistas na educação - administrador escolar, orientador educacional e supervisor pedagógico - tal como no modelo empresarial. Como destaca Saviani (2008, p.298):

Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos.

Tal (re) configuração teve o intuito de operacionalizar um modelo de gestão em que ao “especialista” era atribuída a função de pensar e planificar os processos pedagógicos, cabendo ao professor somente a tarefa de executor.

A proposta pedagógica oficial do Estado pós-64 se consubstanciou na Pedagogia Tecnicista, baseada nos princípios da Teoria Geral da Administração (Taylor- Fayol), que procurava impôr padrões de racionalização, eficiência e redução dos gastos ao ensino brasileiro, nos moldes da visão empresarial-tecnocrática assumida pelo Estado. (Ghiraldelli Jr., 1997, p. 34).

Além disso, o currículo da educação básica, sobretudo no ensino fundamental e médio (a educação infantil não aparece na Lei), sofre modificações com a mesma lógica, introduzindo disciplinas, com o intuito de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Tais disciplinas ficavam a cargo de professores que estavam à disposição da escola sem nenhuma formação específica. Foram, ainda,

51 Tais políticas que estavam em curso, ofereciam material didático, merenda e uniforme para os alunos com vulnerabilidade social, levando em conta, a prerrogativa que a aprendizagem é determinada tão somente pelo ambiente social.

52 De acordo com Morgado (2003, p.40) “A teoria do capital humano foi desenvolvida a partir dos trabalhos de vários economistas, dos quais se distinguem os apresentados por Theodore W. Schultz (1961) e Gary S. Becker (1964). Uma teoria que difundia uma mensagem otimista sobre os efeitos dos investimentos na educação e que admitia a existência de uma correspondência directa entre desenvolvimento educativo e crescimento econômico.

introduzidas as disciplinas de *Educação Moral e Cívica (EMC)* e *Organização Social e Política do Brasil (OSPB)*, com o objetivo de trazer à discussão com os alunos temas cívicos e morais, com o intuito de “aperfeiçoamento do carácter do brasileiro e do seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática” (Brasil, 1970, p. 9). Além disso, unificou o primário com o ginásio, instituindo 1º grau de oito anos, e criou a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau (Saviani, 2008).

Para além dos aspectos referidos, regista-se o aumento do número de matrículas e a criação de novas escolas do ensino fundamental (primeiro grau). No entanto, as condições físicas das escolas públicas da periferia eram mal equipadas, sem as mínimas condições para funcionar. Para atender a todas as necessidades, foi criado o turno intermediário que consistia na redução da carga horária de permanência dos alunos na escola. Com o aumento do número de matrículas, principalmente da população de baixo rendimento, o fracasso escolar⁵³, traduzido pelas altas taxas de repetência e abandono escolar, foi-se acentuando, o que levou o governo militar a sofisticar as medidas compensatórias já empreendidas (baseadas na psicologia behaviorista). A justificação do fracasso escolar estava consolidada, uma vez que a pobreza, as condições sociais e o meio em que viviam eram determinantes para a sua causa, caracterizadas pela marginalização cultural e pela “pornografia da pobreza”, como sugere Aple (1999).

Por seu turno, o ensino médio passa por uma nova (re)configuração, voltada agora para o mercado de trabalho, com o primeiro ano de um núcleo comum e os outros dois anos com a inclusão dos Cursos Técnicos. Com um carácter terminal e, ao mesmo tempo, de conter o desejo de prosseguimento de estudos no ensino superior, “a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de carácter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade.” (Bittar & Bittar, 2012, pp. 162-163). A nova tecnologia, empregada como modelo de organização, visava procedimentos eficientes e homogêneos, reafirmando a profissionalização compulsória.

Neste sentido, o currículo nacional brasileiro dá sinais de bricolagem (Ball, 2001), onde a adaptação se refere a modelos de políticas *accountability*, fruto do acordo do Estado com a agência americana responsável pelas reformas e pelo financiamento da educação no país. A partir daí, o controlo, passou a ser mais rígido com a introdução dos conteúdos mínimos obrigatórios em todo o país (não se

53 Maria Helena Souza Patto, revela os resultados de seus estudos realizados na década de 1980, sobre a produção do fracasso escolar. Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

chamava currículo nacional), sob a supervisão do Estado e dos especialistas nas escolas, criados para esse fim. Como sugere Morgado (2003, p.71) acerca do controlo do currículo:

(...) daí a sua obsessão pelo controlo do currículo, isto é, dos conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas e dos valores que a escola deve veicular, postura que procuram complementar quer através da vigilância e supervisão dos serviços de inspecção do próprio Estado, quer pela definição e imposição de standards nacionais para cada disciplina e/ou área disciplinar, para cada ano de escolaridade e para cada nível ou ciclo de ensino.

A avaliação da *performance* dos professores é uma das características do currículo tecnicista, o que permite personificar a racionalidade técnica e burocrática. Como destaca Pacheco (2003, p. 26), a centralização das decisões era realizada pela administração, “deixando às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política”. A proliferação de propostas pedagógicas, principalmente as de enfoque sistémico, bem como o micro-ensino, o tele-ensino e a instrução programada, nortearam o período do tecnicismo no Brasil, estendendo-se até ao final da década de 1980.

O final da ditadura ocorreu em 1985, com as eleições indiretas para Presidente, tendo sido eleito Tancredo Neves, que não assumiu o cargo face à sua morte prematura, deixando o seu sucessor, José Sarney, que promoveu a fragilização da economia, o esfacelamento do Estado e uma agenda social enorme, como veremos a seguir.

2.5 As promessas inauguradas: os anos 90

Após cinco anos de abertura política, o Brasil passa pelo processo de redemocratização depois das eleições diretas para Presidente, em que se elege Fernando Collor de Melo, ficando no poder apenas dois anos, depois de sofrer o *impeachment*. Inaugura-se um novo cenário, agora com a perversa lógica do capital, com a diminuição dos gastos sociais e intervenção econômica, a desregulamentação da economia, a privatização das empresas estatais e a abertura do mercado. O discurso era de otimizar os recursos públicos para o controlo social. Tal lógica foi seguida pelo seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, após a crise do Estado de Bem-Estar-Social (*Welfare*). Não só o Brasil passou por essa fase, mas muitos países da América Latina.

As reformas educacionais sofreram um grande impacto com a afirmação da lógica neoliberal, sob a influência dos organismos internacionais. Vários acordos para a cooperação técnica⁵⁴ foram efetivados nesse período, o que se refletiu na educação nacional sob a égide de diagnósticos realizados pelas

54 Os órgãos de cooperação técnica foram implementados por meio do Banco Mundial, BID e BIRD.

agências internacionais. Para Afonso (2003, p. 39), “Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado”. Destaca-se, ainda, a existência de um grande número de analfabetos adultos, que chegou a 39,6% (MEC/INEP) nesse período. As altas taxas de repetência e de abandono escolar e o baixo número de alunos que frequentavam o Ensino Médio (2º grau), esteve na base do empreendimento de reformas.

Sob o impacto da Nova Constituição, de 1988, que trouxe alguns avanços na educação, sobretudo o reconhecimento do “ensino fundamental obrigatório e gratuito como direito público subjetivo”⁵⁵, foram evidenciadas algumas mudanças no cenário educacional. Na mesma Carta Magna, a educação ganha um capítulo especial, o que permitiu na época sonhar com novos encaminhamentos.

Perante o quadro desolador da educação brasileira e após a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, o Brasil passou a seguir as determinações e a agenda do Banco Mundial, bem como outros países com padrões sofríveis de desempenho escolar. Além disso, a UNESCO, a partir de um diagnóstico, produziu o Relatório Delors⁵⁶, em que evidencia e reconhece o processo de globalização e a necessidade de ampliação e melhoria da educação nos países da América Latina e do Caribe. Destaca-se que o relatório traz um diagnóstico e a proposta de conjunto de metas a serem perseguidas⁵⁷, como a formação de professores, o ensino, através de modelos flexíveis de aprendizagem e a formação para o trabalho, instaurando uma cultura da performatividade (Lingard, 2004).

Algumas das ações, ainda no Governo Collor, capitaneadas pelos agentes parceiros, traçam estratégias para atender às determinações de organismos internacionais, como, por exemplo, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), tendo como eixo central a educação para a competitividade. Além disso, o governo inicia o processo de culpabilização do professor pelo fracasso escolar, bem como pela sua formação. Como descreve Nóvoa (1992, p.45):

(...) o discurso (implícito) das reformas educativas é portador de uma contradição insuportável: por um lado, escreve nas entrelinhas que os professores são os principais responsáveis pelo estado crítico em se encontram os sistemas de ensino; por outro lado, produz uma retórica que concede aos professores o papel dos agentes privilegiados da reforma.

55 Art. 208 da Constituição Brasileira de 1988.

56 O relatório Delors, resultou do trabalho de três anos de uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

57 Sobre a resposta do governo brasileiro, aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, segue o relatório com as ações empreendidas. http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-142/21206

Ganha corpo o processo de discussão de novas diretrizes na formação inicial de professores (Res.CNE/CP nº 2/2002) e da pedagogia por competências associadas ao mercado, bem como a ideia da sociedade do conhecimento. Ball (2001, p.100) afiança que conceitos como “sociedade de aprendizagem” ou “economia baseada no conhecimento”, são poderosas construções políticas, geradas no seio desse consenso. Simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas económicas. Não temos a pretensão de discorrer sobre o movimento que incidiu sobre todo esse processo que envolveu as universidades, os órgãos representativos da área da educação e os próprios sindicatos, com suas proposições e críticas.

Nesta ordem de ideias, o esvaziamento das políticas educativas no período pós- ditadura é nefasto e percebido pelo conjunto de indicadores acerca do insucesso escolar, do abandono escolar e da repetência. Além disso, a descentralização e a gestão da educação passam a ocupar a agenda das mudanças estruturais na escola, ajustadas ao modelo neoliberal. Ball (2008, p. 53) corrobora tese de que “a política educacional é cada vez mais subordinada e articulada em termos da política econômica e das necessidades de competição internacional.”

A gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 -2003) inicia com a necessidade política de melhorar, a política económica e a dívida social do seu antecessor. Sem dúvida, a economia do país melhorou com o Plano Real⁵⁸ iniciada no Governo anterior. Muitas mudanças na economia foram implementadas, bem como a redução dos gastos do Estado, principalmente através da privatização de empresas estatais. A diminuição do atendimento em áreas sociais foi-se consolidando durante todo o período. Souza e Faria (2004, p. 4) comentam o contexto de produção da política de FHC da seguinte forma:

Assim, enquanto que as políticas governamentais características da segunda metade da década de 80 se organizam em torno da regulação de uma “racionalidade democrática” (tendo provocado a dispersão de recursos e facilitado práticas clientelistas), nos anos 90 o caminho adotado passa a ser da racionalidade financeira (implicando a redução de gastos públicos e do tamanho do Estado, assim como abertura do país ao capital financeiro internacional). Nesse contexto, o uso instrumental do conceito de descentralização é, majoritariamente, aplicado como desconcentração, exprimindo a estratégia da retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais da sociedade, com profundos impactos na área da educação, entre outras.

Nesse contexto, “a nova ortodoxia”⁵⁹, termo utilizado pelos estudiosos que se debruçaram sobre as reformas imprimidas pelos governos, nos anos 90, seguindo a lógica das exigências do mercado

58 O Plano Real iniciou no Governo de Itamar Franco em 1994 com o então Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso e buscou conter a hiperinflação, imprimiu a desindexação da economia e a criação de uma nova moeda: o Real.

59 Para Ball (2002), a “nova ortodoxia”, está associada ao controlo do currículo e da formação de professores, da redução dos custos operacionais com a educação e, a participação da comunidade, atendendo a pressão dos “clientes”.

internacional, acabou por gerar mudanças estruturais nas políticas de Estado incidindo sobre a educação nacional Ball (2002). Importa salientar que a justificativa para tais reformas repousava na modernização do país, só possível através de novos processos de reestruturação produtiva, uma vez que o Brasil precisava de trabalhadores com certas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho (Oliveira, 2009). Os elementos fundantes são apresentados por Ball (2002, p.110) da seguinte forma:

1.A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio. 2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego. 3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação. 4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos. 5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

Considerando a necessidade de dar respostas aos problemas acumulados e amplamente discutidos no país, o Governo de FHC, inicia a governação, com grandes reformas⁶⁰ do aparelho estatal, agora fundamentado nas orientações internacionais, contemplando a expansão do setor privado na governança do Estado, e incidindo nas políticas públicas de todos os setores. Nesse processo foi utilizando sempre o argumento da necessidade de tornar a máquina pública mais eficiente e mais ágil. Tais reformas levaram o país, conforme afirma Cóssio (2018, p. 69), “a corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas”.

Uma das primeiras medidas educacionais do Governo FHC acelerar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que já tramitava há mais de 18 anos no Congresso Nacional, o que aconteceu somente em 1996. A nova Lei nº 9394/96 constituiu um marco, na medida que trouxe avanços na reestruturação da educação brasileira, desencadeando reformas posteriores de toda a ordem, apesar dos dissensos e consensos gerados. De entre os avanços destacamos a consolidação do acesso e a gratuidade da educação básica, o carácter democrático da gestão escolar, a exigência da formação inicial para os professores, a ampliação da autonomia das escolas na construção do seu Projeto Pedagógico, com a participação da comunidade escolar e a criação dos Sistemas de Ensino.

Além dos aspectos referidos, o processo de privatização da educação, sobretudo no Ensino Superior, foi alargado durante a gestão de FHC, processo que tinha sido já iniciado durante a Ditadura Militar. O número de instituições privadas se avolumou assustadoramente, bem como o número de matrículas

60 “No caso brasileiro, a reforma do Estado se materializa de forma objetiva em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – Mare –, sob a gestão do ministro Bresser Pereira, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. As estratégias assinaladas pelo plano são: privatização, publicização e terceirização”. (Cóssio, 2018, p. 69).

no ensino superior, nesse período. A oferta da educação à distância, em cursos de formação de professores nos Institutos Superiores e Faculdades Isoladas privadas, também cresceu muito (Bittar & Bittar, 2012).

As críticas de muitos órgãos ligados às Universidades Públicas denunciavam, na época, o grande avanço vegetativo das Faculdades Isoladas, das Faculdades e Centros Universitários criados após a Constituição de 1988, que não possuíam o status de Universidade (tripé ensino, pesquisa e extensão). O desmantelamento do sistema educacional superior, sobretudo da pós-graduação, foi impulsionado pela grande flexibilidade e pelas políticas de privatização (SBPC, 2017). Foi comum assistir à transformação de escolas com “cursinhos pré-vestibulares” em Faculdades pelo país, capitaneadas pelo capital estrangeiro.

Na década de 1990, a reforma promovida na educação superior caracterizou-se por uma reorganização das universidades que seguiu uma orientação política que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento, e por uma racionalidade técnica que levava a uma especialização das Instituições de Educação Superior (IES) em áreas de competência que visavam a potencializar os recursos para alcançar maior eficiência e competitividade. (Ferreira, 2012, p. 459).

Outra grande reforma do Governo FHC foi sem dúvida, a criação do Sistema de Avaliação em Larga Escala, em todos os níveis de ensino. Estavam em curso as ideias e as demandas sugeridas pelo Banco Mundial, tendo sido levadas a cabo na íntegra. Para Ball (2001, p.102), as políticas “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” O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO)⁶¹ tinham por objetivos avaliar o processo e definir indicadores de desempenho: “Avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidade e planejar a melhoria do processo educativo.” (INEP, 2000, p.69). O grande problema foi de que, nas primeiras edições, os resultados serviram para seriar e premiar as escolas com melhores resultados, o que caracterizou sistematicamente tais reformas. Tratava-se do que Ball (2002, p.461) designou por performatividade, bem como as políticas de *accountability* em que o Estado passa a “controlar e definir metas para o gerenciamento e monitoramento do setor público”.

Após a implantação do sistema de avaliação, o governo produziu Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para toda a Educação Básica. Salienta-se que o país não possuía um currículo nacional após a

61 O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

ditadura militar, porém alguns estados e municípios após a autonomia concedida pela LDB, formulavam os seus próprios currículos. Para além da crítica, alguns currículos tinham apenas uma lista de conteúdos a serem seguidos pelas escolas e pelos professores. Por outro lado, o Estado de Santa Catarina, no sul do país, foi exemplo de modelo de Proposta Curricular⁶² em todo o país, com o histórico de participação dos professores, como também com a elaboração de uma proposta de currículo pós-moderna.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares, as críticas não foram generosas, sobretudo pela assessoria que ajudou a construir o documento, o professor Cesar Coll, de Espanha, e professores ligados à Escola da Vila (escola privada), o que gerou mal-estar entre os professores das Universidades brasileiras (Moreira, 1996). As tecnologias utilizadas na arquitetura curricular revelaram “estratégias de reformas genéricas que, por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (Ball, 2001, p.103). Além disso, o documento não teve caráter normativo, uma vez que se constituiu em Lei, por causa das divergências entre o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação.

A estrutura e as incoerências acerca da forma do documento, que ora era chamado de Currículo Nacional, ora era visto como um documento orientador para as escolas e as secretarias de educação construírem os seus currículos, suscitou inúmeros debates no meio acadêmico, sobretudo para a definição de conteúdos mínimos. Moreira (1996, p.15), contesta a ideia de:

(...) considerar como conteúdos mínimos um elenco de disciplinas e seus respectivos conteúdos, o que pode dificultar a adequação dos conteúdos às realidades e experiências da comunidade, da escola e do/a estudante, no momento em que limita a autonomia de sistemas escolares e professores.

Outros programas e proposições foram sendo consolidados nesse período para minimizar os resultados dos indicadores educacionais que demonstraram o aumento do acesso à educação, em todos os níveis de ensino, porém seu equivalente resultou ao nível do sucesso dos que permanecem no sistema. Ou seja, a entrada/acesso fora garantida, mas o garantia da saída estava ainda longe dos ideais desejados.

Desta forma, o Governo lança mão de Programas como o *Acorda Brasil!, Tá na Hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Dinheiro Direto na Escola, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do*

62 A primeira proposta curricular do Estado de Santa Catarina foi construída em 1991 com sólida base filosófica e uma estrutura por áreas do saber. Teve a participação de professores da rede estadual e de Universidades catarinenses.

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), entre outros, para alavancar os resultados da educação brasileira. No entanto, tais programas não eram congruentes, alimentando ainda mais um projeto educacional excludente, face a um discurso reformista que, operado por tecnologias, privilegiava os acordos internacionais e a prestação de contas aos organismos que financiam as reformas. Tal incoerência do governo que:

(...) alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade da profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade. (Shiroma *et al.*, 2011, p.94).

Inevitavelmente, os Programas propostos tiveram mais intenções do que resultados efetivos, o que levou a resistências dos professores a partir das tecnologias impostas. Popkewitz (1997, p.230) afirma que “ a incorporação do poder ao conhecimento e aos padrões institucionais não acontece sem resistência e sem oposição”. As exigências da profissionalização do professor, e, ao mesmo tempo o seu controlo não fizeram eco na sociedade.

2.6 A reverberação das políticas educacionais: os Governos pós-neoliberais

O resultado das eleições presidenciais elegeu o Presidente Lula, que ficou por dois mandatos (2003 a 2011), representou uma nova ordem no país. A sua trajetória de militância nos sindicatos e nos movimentos sociais tornaram-no o representante dos trabalhadores e uma referência, principalmente por ser nordestino e por não ter tido acesso à educação superior, o que o fazia representar o povo sofrido do país. Da mesma forma que existiam/existem os que se identificam com a sua vida, é também motivo de críticas de uma boa parcela da população. Fundador do Partido dos Trabalhadores na década de 1980, nunca escondeu as suas bandeiras de luta contra a burguesia e o capital estrangeiro, tendo se colocado sempre na defesa das minorias. Terminou o seu mandato com quase 80% de aprovação dos brasileiros.

Iniciou o seu Governo com a economia estabilizada e manteve a política econômica do seu antecessor, embora tenha herdado uma dívida social sem precedentes. Implementou políticas públicas que foram deveras criticadas e aplaudidas por segmentos diversos. Sem visões maniqueístas, o saldo das políticas sociais foi positivo, facto demonstrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE, de novembro de 2005, que revela que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% quando comparada com 2003, e que oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo

do seu primeiro mandato (Oliveira, 2009). O Brasil passou de 12º lugar para 8º no ranking das maiores economias do mundo. A expansão do acesso ao crédito, o aumento do salário mínimo e a redistribuição dos rendimentos foram as alavancas para a diminuição das desigualdades sociais.

Outra política pública aperfeiçoada, foi o Programa Social Bolsa-Família⁶³, que consistia na transferência direta de substrato para as famílias em situação de vulnerabilidade social, foi a vitrine do Governo Lula durante a sua gestão, mesmo que sua criação tenha sido de autoria do Governo passado. Tal Programa ainda é criticado pelos seus opositores e por especialistas que defendiam que as desigualdades sociais não foram minimizadas nesse período. Porém, o facto é que de entre as ações protagonizadas, a população ao final do segundo mandato teve acesso a determinados bens de serviços que não tinha anteriormente.

Em relação às políticas educacionais, alguns programas foram implementados para garantir o acesso, sobretudo dos jovens, à educação e ao mercado de trabalho. De entre elas pode destacar-se a reestruturação da Educação Profissional e a implantação de Programas como o Pró-Jovem⁶⁴, que foram alvo de julgamentos, uma vez que interferiu com o mercado e de grupos empresariais, como também a política de continuidade do governo anterior (Frigotto *et al.*, 2007). A expansão dos Institutos Federais de Educação, com a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, também foram a aposta do Governo para resgatar os jovens do abandono escolar.

A criação do Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB)⁶⁵ em 2007 procurou indicadores para definir as escolas e os municípios que necessitavam de mais recursos, e tendo sido “formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (Brasil, 2007, § 1). Os Indicadores de qualidade baseavam-se num pacto federativo que foi definido com os Governos Estaduais e Municipais através do Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*, previsto na LDB para a regulamentação do regime de colaboração dos entes federativos, também definidos na Constituição Federal de 1988. As ações empreendidas culminaram em outros processos como o Programa de Ações Articuladas (PAR) na definição de estratégias e financiamentos para a melhoria dos resultados do IDEB.

63 O Bolsa- Família foi criado pela a Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836, que unificou e ampliou alguns programas sociais.

64 Através da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, o Governo Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude;

65 Para entender as categorias de análise do IDEB ver: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>

Destaca-se, ainda, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, e que surge como “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (Saviani, 2007, p.1233). O PDE contemplou trinta ações para a educação básica, no âmbito do financiamento, da infraestrutura, da formação dos professores, o que, basicamente, estava vocacionado para a melhoria da qualidade da educação.

A ampliação do FUNDEB⁶⁶ a toda a educação básica garantiu recursos desde a educação infantil até o ensino médio, diminuindo as desigualdades principalmente nos municípios mais pobres do país e com grande concentração de matrículas. É mister afirmar que o financiamento da educação aumentou significativamente durante a gestão de Lula de 4,6 para 5,8 do PIB de acordo com o INEP⁶⁷.

Em relação ao Ensino Superior, a ampliação do acesso por meio de cotas, a criação de dezoito Universidades Federais e a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) também merecem destaque por resultarem de políticas afirmativas. A inflexão da política de cotas, sobretudo para os grupos historicamente excluídos, ganha corpo com políticas de legitimidade e inclusão. Não tivemos como objetivo aprofundar o tema, mas merece ser destacado pelo alcance que teve durante os Governos Lula e Dilma, resgatando a dívida social que o país tinha/tem com tais grupos. Importa destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que fez parte da agenda governamental, em que o contexto de influência foi marcado pelas forças dos grupos ligados às Universidades, mesmo enfrentando tensões e conflitos inerentes ao processo em que interesses são acentuados pelas forças políticas que o condicionam. A este aspecto, Bowe e Ball (1992, p.22) afirmam que:

Profissionais que atuam no contexto da prática não lêem os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos, eles têm interesses ‘outros’ no significado da política. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos.

O acesso ao ensino superior⁶⁸ por meio das cotas incidiu nos alunos negros, indígenas, quilombolas e nos estudantes oriundos de escolas públicas para o alcance nesse nível de ensino. O debate até hoje é acirrado, com grupos que assumem posições contrárias, no entanto, os estudos demonstram que os

66 O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

67 Sobre o Percentual de Investimento Público em Educação em relação ao PIB, ver <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>

68 Para Ferreira, “as políticas para a educação superior do governo Lula e Dilma assumiram também a perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, principalmente quando faz a opção da construção de campi de instituições federais de educação superior no interior do país. As políticas de ações compensatórias também ganharam destaque com os programas do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil.(2012, p.468).

resultados têm sido atingidos com as formas de acesso e influenciados positivamente os indicadores deste nível de ensino. Popkewitz (2008, p. 234) sinaliza que “ é possível que um regime político mude sem com isso modificar o sistema racional que modela o mundo da educação. É por essa ausência de mudança que as condições do saber que produzem esses temas escapam ao exame crítico”.

Nesse sentido, foi publicado o Decreto nº. 7.642, de 13 de dezembro de 2011, instituindo o *Programa Ciência sem Fronteiras* com o objetivo de oferecer aos estudantes brasileiros da educação superior a possibilidade de mobilidade estudantil internacional, direcionada para a “qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil (Art. 2º, inciso I). Foram atingidos patamares consideráveis para um Programa dessa envergadura, de acordo com dados da CAPES, já que cobriu cerca cem mil estudantes de graduação e pós-graduação em diferentes países de 2011 a 2015, mas o Programa foi interrompido em 2016, no Governo Temer..(Capes, 2017)

Destaca-se também que de entre as políticas de recorte racial, foi incluída no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº.10.639) na Educação Básica, não constituindo uma disciplina, mas a necessidade da sua abordagem de forma transversal. A discussão até então adormecida no país das diferenças e das desigualdades produzidas desde a sua colonização, que não está isolada do contexto social, político e econômico. As críticas até hoje, que se sucederam, afirmavam que o Governo, com as políticas afirmativas acabavam por reproduzi-las.

Sobre a inclusão de pessoas com deficiência, algumas políticas foram ratificadas e ampliadas, mesmo que a discussão e a legislação já previssem a sua organização, desde a promulgação da LDB. Efetivamente, a garantia e a acessibilidade universal foram instituídas, exigindo um esforço de todos os agentes da educação na preparação seja da própria escola, com infraestrutura adequada, seja na produção de materiais e na formação dos professores. Como refere Cury (2005, p.15), as políticas de inclusão voltaram-se para o indivíduo e para todos, uma vez que são “sustentadas pelo Estado” e se baseiam no “princípio da igualdade de oportunidades” e na “igualdade de todos ante a lei”.

É mister afirmar que tais políticas já eram esperadas sendo uma tendência mundial a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, o que preconizava o ordenamento jurídico brasileiro, mas que demorou para ser completamente implantado.

Sob o legado de seu antecessor, a ex-ministra do Governo Lula, sem expressão política, uma vez que não havia ocupado nenhum cargo eletivo anteriormente, vence as eleições numa aliança com diferentes partidos conservadores que sempre estiveram no poder. Dilma foi militante política nos anos duros da Ditadura Militar, em que foi presa e torturada, e agora passa a ser a primeira mulher Presidente do Brasil. Sem dúvida que o mérito para a sua ascensão se deve ao ex-presidente que não mediu esforços para a sua vitória.

A sua gestão foi marcada pelo continuísmo das políticas implementadas pelo seu antecessor em todas as áreas e setores. Na educação, destacam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para toda a Educação Básica, e a construção do Plano Nacional de Educação, em 2014, com vigência para dez anos com vinte metas. Em especial, o Plano produz a emergência de um currículo nacional para o país e provoca o início das discussões em 2015, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto do nosso estudo e que será abordada no próximo capítulo.

Ainda que passou a apresentar algumas contradições e constrangimentos, as novas DCNs foram essenciais na crise do sistema brasileiro de educação que precisava de vencer os desafios de resultados pífios. Para Macedo (2013, p. 442), tal justificativa está ainda relacionada com a qualidade, destacando “o papel que a ideia de crise vem desempenhando como exterior constitutivo de discursos concretos que fixam sentidos para currículo, a maioria deles articulados em torno de significantes como qualidade”. Esse discurso, em torno da necessidade da qualidade, vem sendo perseguido e sustentado desde a década de 1990, alinhado com certas orientações dos organismos internacionais, o que não foi diferente neste caso.

Muitas das políticas públicas efetivadas nos Governos Lula e de Dilma acomodaram, de certa forma, as expectativas de grupos privados, sem inflexões, numa tentativa de continuidade das reformas já iniciadas na década de 1990. O que Macedo (2016b, p. 9) justifica como sendo “qualidade da educação”, passa a ser perseguida:

(...) esta seria uma demanda em torno da qual, diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas. Esse foi o significante nodal das políticas social-democratas e, adjetivando de social, se mantém articulando as políticas levadas a cabo na administração do Partido dos Trabalhadores.

Em relação às novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, percebeu-se um certo continuísmo da proposta anterior (PCNs), sobretudo no que se refere ao Ensino Médio e ao currículo baseado em competências, que já tinha sido duramente criticado em edições passadas. E isso porque

contraria uma concepção formativa, “apoiada no conceito de politecnia, defendida no projeto original da LDB nos anos 1980, mas derrotada na versão inicial da Lei nº. 9.394/96” (Ciavatta & Ramos, 2012). Não obstante, é necessário referir que o Governo Lula tinha estabelecido, para o Programa *Ensino Médio Inovador*, em 2009, mecanismos para pensar e implementar práticas curriculares contemporâneas no atendimento dos jovens desta etapa de ensino. A preocupação, para o programa, tem em conta a construção de novos itinerários de formação, em consonância com as DCNs e com a cultura juvenil.

Ainda assim, é prudente assinalar, para a compreensão da nossa pesquisa, a composição das equipas do Ministério da Educação, que, no período de Gestão da Presidente Dilma, sofreram descontinuidades das políticas educacionais por causa da passagem de seis Ministros na mesma pasta. Tal fato é corroborado pelos encaminhamentos feitos por cada equipa, demarcando territórios e procurando implementar reformas que acabam por ser culminadas na construção da BNCC.

A trajetória desse processo precisa de ser evidenciada, não para saber quem são os autores, mas de onde se fala. Utilizaremos a noção de “autor” de Foucault (2006b) para analisar o seu estatuto que é, sem dúvida, paradoxal, quando discutimos quem pensa, quem escreve, quem administra uma ideia, uma reforma. Evidentemente, o “autor” precisa de ser portador de legitimidade, dada pela sua competência, pela sua representatividade ou mesmo pelo cargo que exerce. A prerrogativa de um autor que sinaliza a mudança, no caso de reformas educacionais desta natureza, precisa de tempo para ser negociada, discutida e materializada, dadas as condições do funcionamento da política e do seu contexto.

Para nós, é de fundamental importância apresentar o(s) autor(es) que de acordo, com Foucault, caracterizam um discurso, que remete para a sua confiabilidade, ou não, no produzido que as pessoas passarão a analisar. Trataremos de forma proposital de ciclos, no sentido de etapas, apresentando o quadro de Ministros do Governo Dilma e seus principais Secretários, que de alguma forma, contribuíram para a construção da BNCC.

Quadro 1 - Ministros de educação do governo Dilma

MINISTRO	PERÍODO	SECRETÁRIO EXECUTIVO	SECRETÁRIO DA ED. BÁSICA
1	01/01/2011 a 23/01/2012	1	1
2	24/01/2012 a 02/02/2014	2	2

3	03/02/2014 a 01/01/2015	3	3
4	02/01/2015 a 19/03/2015	4	4
5	06/04/2014 a 04/10/2015	5	5
6	05/10/2015 a 11/05/2016	5	6

Fonte: Elaboração própria.

Os olhares congéneres sobre as políticas públicas dos Governos de Lula e de Dilma podem ser vistos, também, como uma estrutura ‘policêntrica’, com modos de regulação e de controlo disfarçados muitas vezes em programas de carácter universalizador. Nessa esteira, o papel do Estado como interventor na agenda política, a partir das relações de poder, de contradições e constrangimentos a que foram submetidos, opera muitas vezes mimeticamente nos contextos de produção das reformas. Além disso, o modo de operar e de realizar as reformas teve a participação de grupos privados, interferindo nas decisões num modo *continuum*, como veremos especificamente mais à frente.

As narrativas apresentadas de forma aligeirada referem-se a algumas reformas produzidas por diferentes Governos, que desde o colonialismo, passando pelo populismo e pela social democracia, até a ascensão dos governos de esquerda, que em toda a sua extensão propuseram reformas na área educacional, interferindo de alguma forma no processo de escolarização. Tomadas as devidas proporções, todos os governos obliteraram a produção de “acordos”, de vária ordem, na “reterritorialização” das políticas, como defende Ball (2011a), ao referir que o Estado estabelece parcerias com o setor privado e com agências internacionais na definição de currículos, de formação de professores e de avaliações. O facto é, que nessa caminhada, parece-nos que ainda não equacionamos a dívida social que o país tem com milhões de brasileiros, perspetivando uma educação de qualidade.

A nossa intenção, até aqui, foi de apresentar o quadro das principais políticas educacionais em diferentes períodos da história brasileira, apoiados em referenciais teóricos e de pesquisas já efetuadas no país, descrevendo sobretudo o contexto político em que foram produzidas. É um facto, que o Brasil, com os impasses políticos institucionais, a falta de articulação dos três poderes, o imobilismo dos Sistemas de Ensino, tem tido dificuldade de conseguir a construção de uma educação que garanta o sucesso de todos os alunos, nos diferentes níveis e etapas de ensino. Os dados demonstram que o país está longe de conseguir patamares aceitáveis de qualidade do ensino e que é preciso pensar a

escola e as suas políticas públicas como forma de sanar as mazelas sociais. A justificação para não conseguir os índices razoáveis não reside somente nos investimentos, na formação de professores, na infraestrutura das instituições ou na falta de um currículo nacional. Um conjunto de razões podem ser descritas. Porém, a nossa tradição de aceitar/copiar/emprestar modelos de reformas de outros países já se esgotou, como vimos até aqui.

Não pretendemos obliterar o significado das reformas, mas compreender os padrões culturais manifestos e a epistemologia empregada em cada uma delas, na definição do currículo e da formação do professor. Por outro lado, as práticas discursivas da regulação do *self* aparecem de forma deliberada e “a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si” (Popkewitz, 1997, p. 13). Assim, o principal propósito desse capítulo foi o de apresentar as tecnologias das reformas educacionais no pensamento pedagógico brasileiro, que produziram novas relações e, certamente, revisitar as reestruturações que o currículo sofreu em períodos distintos da história.

Capítulo III - A pertinência de um currículo nacional

Cena 3

Ora, quem é dono de uma verdade atingiu, decerto, um grau de superioridade inexcusável. Quem possui uma verdade não se vai agora modificar em atenção a nada e a ninguém. É todo-poderoso e perfeito.

Assim, os rotineiros pacíficos, viciados na imobilidade das idéias, e os rotineiros pretensiosos, impregnados da convicção de uma sabedoria insuperável, constituem duas fileiras imensas, entre as quais passam a custo, e com uma impressionante coragem, os que se acostumaram a pôr sobre todas as coisas uma claridade sem enganos, e conquistaram o gosto de atingir cada dia um ponto mais alto para o seu destino. (Meireles, 1998, p. 63).

A construção de um currículo nacional no Brasil não pode ser analisada nem à margem do ordenamento jurídico existente, onde já se antevia a sua necessidade, nem tão pouco da conjuntura política atual, geradora de tensões muitas vezes de sinais contrários. Assim, se compreende que entre protagonismos e protagonistas, a sua construção tenha sido tecida numa atmosfera completamente adversa, fruto de acordos políticos e de tecnologias universalizantes o que, inevitavelmente, gerou constrangimentos e grandes disputas na sociedade.

A pertinência de um currículo nacional neste cenário, precisa de ser estudada sem cair na tentação de se imiscuir em batalhas ideológicas simplistas, uma vez que a nossa incompletude e imparcialidade podem, por certo, contribuir para encontrar caminhos que ajudem a compreender o novo texto. Quando isso acontece, “fica claro que as propostas das agências multilaterais têm necessariamente que ser adaptáveis a contextos muito diferentes, porque acostumam a ser significativamente abstratas e não levam em conta as culturas e instituições políticas de cada país” (Beech, 2009, p.39). Nesse sentido, pretendemos discutir a pertinência de um currículo nacional num país federado e multicultural, de grandes proporções, em que o contexto de influência envolve disputas e embates.

Na verdade, tais constrangimentos, visíveis sobretudo na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitem algumas reflexões acerca do que está em jogo nesse processo. Com o pretexto de melhorar os resultados desprezíveis da educação nacional, a BNCC foi proposta como uma política de Estado que pretendia, apenas, concretizar alguns objetivos que já constavam da legislação do país. O processo de resistência, iniciado pelos que discordam da existência de um currículo nacional no país, bem como o jogo político manifesto nesse percurso, corroboram a ideia de que o documento acabará por gerar distintos entendimentos ao nível das comunidades escolar e científica.

(...) em contato com esses processos, pesquisadores em currículo que, em sua grande maioria, buscaram mostrar, por um lado, que essas ideias vinham “de fora” – dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas etc – e, por outro lado, que as enormes diferenças entre os tantos ‘brasis’ exigia muito mais do que esta fórmula simplificadora de nossa complexidade educacional. (Alves, 2014, p. 1469)

Além disso, a construção [e implementação] da BNCC tornou também visíveis algumas preocupações de agências internacionais, que questionavam os resultados alcançados pelo país em avaliações de larga escala, colocando-o em rankings sofríveis. Ora, a verdade é que no Brasil, dada a sua extensão, foi sempre difícil definir e implementar um currículo nacional único, situação reconhecida pela própria

legislação educacional que atribuía aos Sistemas de Ensino⁶⁹ autonomia para definirem as suas próprias propostas curriculares, desde que em consonância com as determinações da esfera federal para o efeito.

No entanto, perante a necessidade de estabelecer os *curricula*, os sistemas de ensino foram construindo as suas próprias propostas e orientações curriculares, o mesmo se tendo passado nas instituições privadas. Só que, nesse ínterim, as avaliações em larga escala acabaram por definir as matrizes de referência⁷⁰ para cada etapa da educação básica, determinando que o currículo devia estar muito mais próximo daquilo que as avaliações solicitavam. Os livros didáticos (ou manuais escolares) exemplificam o que acabamos de referir, uma vez que seguem fielmente o que os padrões estabelecidos pelas avaliações solicitam e acabam por ser definidores do próprio currículo em alguns casos.

Nesta ordem de ideias, a BNCC é reconhecida como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto de nação, estando em jogo disputas, referências e ideologias, o que nos compele a refletir sobre as seguintes questões: Quais os principais benefícios da atual reforma curricular para a educação no Brasil? Que motivos justificam a adoção de um currículo nacional? Qual a sua pertinência?

Ainda nessa esteira, trazemos as reflexões de Dale e Robertson (2011, p. 255) quando discutem o direito à educação para todos, o que permeou os debates na mobilização para a construção da BNCC: “A ideia de educação como um direito humano, com a qual querem dizer o acesso à escolarização, é mais uma ilustração da questão que estamos discutindo. No entanto, é direito a quê?”. Certamente, a construção da BNCC passou a fazer parte da agenda nacional, relacionadas com a ideia de direito a educação, como preconiza todo o ordenamento jurídico brasileiro quando faz referência à educação. Com efeito, o discurso que encobre a necessidade de um currículo nacional está imbuído do problema agudo dos indicadores do país, no que tange ao resultado das avaliações em larga escala, amplamente discutidos por todas as instâncias da sociedade e do próprio Estado.

Não obstante, muitas políticas públicas tinham já sido desenhadas e implementadas por diferentes Governos em períodos distintos, como referimos no capítulo anterior, como forma de estancar o

69 Por Sistemas de Ensino compreende-se o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDBN determina no seu Artigo 8º.

70 “O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação”. Bonamino, A. (2002). *Tempos de avaliação educacional*. o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quarteto.

problema da qualidade da educação e dos seus resultados. Recusando algumas das tentativas que não levaram a lugar algum, podemos afirmar que as suas proposições acabaram por vezes, “maquiando” apenas os problemas, sem que fosse atacada a sua génese, onde o Estado tem procurado, como destaca Fullan (2002, p. 239), “soluções rápidas para problemas urgentes”.

Nessa passagem, a escola não foge à regra, uma vez que lhe são atribuídas responsabilidades na preparação de gerações futuras mais éticas, passando a ser um depósito de políticas públicas não resolvidas. Facto este, comprovado pelo número excessivo de ideias de inovação e mudança para resolver todos os problemas da humanidade, deliberadamente promovidas pelos Governos, (chamamos de políticas de Governo e não de Estado) num curto espaço de tempo, uma vez que os seus mandatos são de quatro (4) anos, tempo insuficiente para planejar, construir, implementar e avaliar.

A nossa pesquisa envolveu a análise do contexto político e de produção em que foi produzido o currículo nacional, com a abordagem do ciclo de políticas (Ball & Bowe, 1992, Ball, 1994) como “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (Ball, 1994, p. 26), procurando desvelar os consensos e dissensos que envolveram a agenda política para a educação. Neste sentido, apresentaremos o processo de mobilização e convencimento para a sua necessidade com forte tensionamento político, envolvendo muitos atores, sejam eles Agentes Públicos, agentes políticos, representantes dos meios académicos, de escolas, de secretarias de educação, de associações e grupos, como também, da iniciativa privada representada por Instituições filantrópicas.

Na tentativa de prescrutar o enredo de elaboração da BNCC não nos eximimos de apresentar os constrangimentos inerentes a esse processo, bem como os acordos estabelecidos, que levaram em conta o empreendimento de uma política pública e de uma reforma curricular dessa monta. As pesquisas que analisaram reformas educacionais e curriculares no país valeram-se e valem-se de diferentes abordagens topológicas, ainda centradas em “análises *top-down* de matriz marxista” (Macedo, 2016b, p. 29), responsabilizando os agentes políticos por tais mudanças, que em geral seguem um certo “determinismo”.

Assim, foi nosso interesse escarpelizar o processo político que envolveu a BNCC. Para o efeito, passamos a apresentar neste capítulo o seu histórico, o contexto de influência e de produção do texto e a pertinência de um currículo nacional. Procuramos compreender os interesses que moveram os produtores das políticas, dos grupos privados relacionados, que apoiaram de diferentes maneiras, dos

professores envolvidos na sua elaboração, dos agentes públicos e políticos que sustentaram a sua necessidade e, por último, mas não menos importante, as influências internacionais que operaram na formulação da BNCC.

3.1 Histórico da BNCC

O processo de construção da BNCC obedeceu ao ordenamento jurídico brasileiro e inicia-se com a publicação da Constituição da República de 1988, que estabelece, no seu Artigo 210⁷¹, a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental. É preciso não esquecer que, noutros momentos da história, o Brasil adotou um currículo nacional, ainda que tal adoção se refletisse apenas ao nível dos seus elementos estruturantes, tais como as disciplinas, os conteúdos e os alguns aspetos metodológicos. Nesse domínio, destaca-se a LDB n.º. 5692, de 1971, que durante o período de Ditadura Militar lançou mão do currículo mínimo como forma de padronizar o processo educacional, alterando também a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio.

Só com a publicação da nova LDB n.º. 9394/1996, o tema volta a ser objeto de análise, uma vez que no seu Art.º 26º se determina que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma 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 n.º 12.796, de 2013).

Após a entrada em vigor da nova LDB, em 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o pretexto da “necessidade educacional”, define e implementa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, mesmo sem a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), serviram para os Sistemas de Ensino e as Escolas reorientarem os seus currículos, mesmo sem ser um documento normativo, como referimos no capítulo anterior. No fundo, o que estava em jogo era a implementação da avaliação em larga escala, iniciada pelo referido governo, num pretensu processo de melhoria educacional, que começa pelo “final”, ou seja, pela avaliação⁷².

Por seu turno, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º. 13.005/2014, para uma vigência de 10 anos, determinou a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a

71 Artigo 210º da Constituição de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

72 Não pretendemos com esta afirmação considerar que a avaliação se deva fazer apenas no final do processo. Apenas salientar que ela foi utilizada nesse sentido.

população, dos 6 aos 14 anos, garantindo que pelo menos 95% dos alunos concluíssem essa etapa na idade recomendada, o que de alguma forma foi conquistado. Definiu, ainda, para essa meta, algumas estratégias, de entre as quais destacamos a construção de uma Base Nacional Comum, descritos em sua Meta 2 e nas estratégias:

- 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;
- 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. (Lei nº. 13005/2014)

O texto da Lei é claro, quando sugere um pacto federativo, ou seja, a participação e a colaboração dos Estados e Municípios na construção do documento. Determina ainda, que seja um processo democrático, por meio de consultas públicas, e sugere também que a BNCC elenque os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. Tudo indicava que a forma e o conteúdo do documento estavam estabelecidos e determinados.

A partir desse ordenamento jurídico e de outras ações já iniciadas em anos anteriores, o Ministério de Educação⁷³ deflagrou o processo de construção da BNCC em 2015, mesmo sob os efeitos do processo político que o país passava e, conseqüentemente, das constantes mudanças de Ministros e suas respectivas equipas. O Conselho Nacional de Educação também sofreu alterações na sua composição com a ascensão de Michel Temer à Presidência, ou seja, as políticas de continuidade foram demovidas, concentrando-se novas concessões e vontades, o que desperta o interesse de interpretar as versões do documento e os processos políticos nelas envolvidos. Tiné (2016, p.12), justifica as referências envolvidas no processo de construção da seguinte forma:

(...) para a construção desse documento foi tomado como referência as discussões e debates coletivos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica ocorridas

⁷³ De acordo, com Tiné (2016, p. 9), o MEC definiu algumas ações que referenciaram a construção da BNCC:

2009 a 2010: O Programa Currículo em Movimento produziu o I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais; Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio; Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

2011 a 2012: Discussões relativas aos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, explicitada no documento: A Política Curricular da Educação Básica: as novas Diretrizes Curriculares e os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

2012: Reuniões técnicas sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização e elaboração do documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental como base de sustentação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2012: Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil – Currículo para o Ciclo de Alfabetização, que contou com a participação de representantes das secretarias estaduais (vinculadas ao CONSED) e representações estaduais das secretarias municipais de educação (vinculadas à UNDIME).

2012 a 2014: realização de 10 reuniões do Grupo de Trabalho sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

2014: Novo encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil – Currículos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que contou com a participação de representantes das secretarias estaduais (vinculadas ao CONSED) e representações estaduais das secretarias municipais de educação (vinculadas à UNDIME).

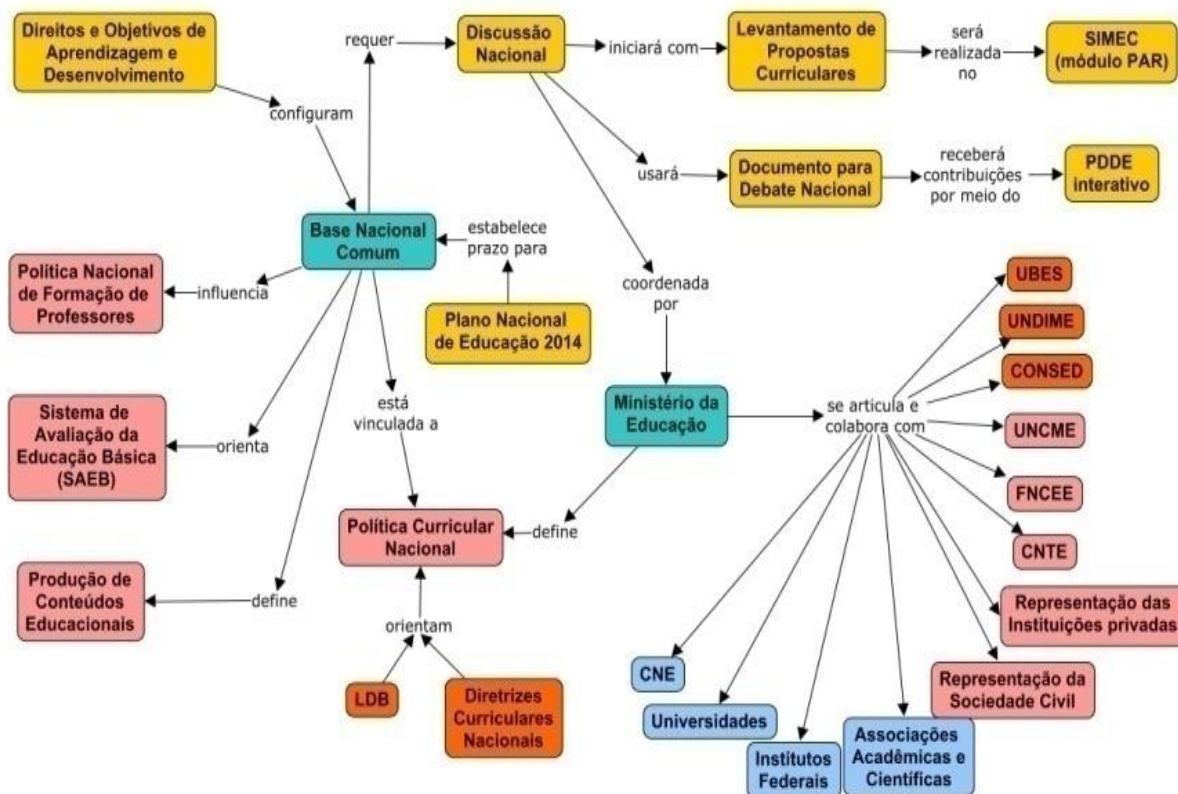
durante os últimos 7 anos (2009 a 2012); as diversas conferências e seminários; documentos oficiais produzidos; a legislação em vigor; o estudo de bases curriculares de outros países e o estudo, em 2014, por meio de questionário aplicado a estados e municípios, das orientações curriculares ou matrizes curriculares desses sistemas.

Mesmo sem a pretensão de narrar o processo de forma temporal, é preciso recuar no sentido de apresentar a discussão iniciada em 2008, na construção do Programa “Currículo em Movimento”, capitaneada pelo MEC em parceria com diferentes setores da sociedade, para construção da política curricular nacional. O Programa procurou atualizar as diretrizes curriculares e fornecer subsídios para os Sistemas de Ensino na construção dos seus currículos, sem pretender ser um currículo nacional, mas que acabou contribuindo para o debate curricular e “legislando sobre currículo e gestão da educação, mas ainda não se constituem em um currículo nacional em definição clássica de listagem de objetivos e conteúdos” (Macedo, 2016b, p. 5).

Em 2014, o MEC organizou um grande debate com a sociedade civil, entidades públicas e privadas e associações em torno da construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de dez anos, em que foi fortalecida a necessidade da BNCC. Já no mesmo ano, a Secretaria da Educação Básica tinha apresentado um Mapa Político-Organizacional, com uma trajetória de construção da BNCC, respeitando os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Figura 3 - Mapa político-organizacional da BNCC

Mapa Político-organizacional



Fonte: Brasil, MEC/SEB (2014, p. 6).

Analisando a Figura nº 3 percebemos que o mapa apresentado revela que a BNCC:

- Está vinculada à Política Curricular Nacional e deve incluir os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos;
- Incidirá sobre a Política nacional de Formação de Professores, orientará os Sistemas de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e definirá a produção de conteúdos educacionais;
- Requer uma discussão nacional, devendo ser iniciada com o levantamento de propostas curriculares, utilizando um documento inicial para o debate nacional;
- Quem coordenará o processo é o MEC em articulação e colaboração com:
 - UBES: União Brasileira de Estudantes Secundaristas;
 - UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
 - CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação
 - UNCME: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
 - FNCEE: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
 - CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

- CNE: Conselho Nacional de Educação
- Universidades e Institutos Federais
- Associações Acadêmicas
- Representação das Instituições Privadas
- Representação da sociedade civil.

A representatividade sugerida pelo MEC envolvia todos os segmentos ligados à educação nacional e que tinham tido protagonismo nas primeiras versões do documento. Vale a pena destacar que o formato da Base que pretendia garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta, *a priori*, o documento anterior feito em 2009, com a participação e discussão dos grupos relacionados, já estava previsto.

A realização do I Seminário Interinstitucional promovido pelo Ministério da Educação (MEC) reuniu 116 especialistas, 12 assessores, com 29 equipes, indicados e/ou representantes das Secretarias de Educação, Universidades e professores da educação básica (Tiné, 2016), para desencadear o processo a partir da publicação da Portaria nº 592⁷⁴, que instituiu a Comissão de Especialistas para a sua elaboração em 2015. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública, por meio de um portal específico do MEC, para a análise da primeira versão (V1) da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições.⁷⁵

Em junho de 2016, para debater a segunda versão (V2) da BNCC, que tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foram realizados em todo o território do Brasil seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública, que serão analisados no capítulo VI.

A terceira versão (V3), iniciada em agosto, logo depois do *impeachment* da Presidente, teve um novo formato dadas as alterações nas equipes do MEC, bem como nas comissões de especialistas, evidentemente, com instruções e encaminhamentos diferentes, do percurso iniciado. Cumpre informar,

74 Art. 1º - Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

75 De acordo com Micarello (2016, p.69), o documento ainda teve a participação de: "92 leitores críticos dos documentos (professores pesquisadores das universidades, convidados pelo MEC a produzir pareceres sobre a primeira versão dos documentos preliminares, alguns deles amplamente reconhecidos em suas áreas de atuação). Na maioria dos casos, os pareceres emitidos por esses professores estão disponíveis à leitura. Há, ainda, 45 relatórios sobre o processamento dos dados da consulta pública e dois relatórios que apresentam os encaminhamentos do MEC para a elaboração da segunda versão do documento".

também, que no mesmo período foi aprovado pela Câmara dos Deputados, o projeto de Lei n.º 4.486⁷⁶, em tramitação desde fevereiro de 2016, que sugeria a alteração do Plano Nacional de Educação, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para o Parlamento. O parecer do Relator levanta questionamentos de toda a ordem, sobretudo da composição das comissões das primeiras versões, bem como da própria arquitetura curricular. A V3 que contemplou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi entregue ao CNE em 06 de abril de 2017, tendo sido aprovada em novembro desse ano e, seguidamente, homologada pelo MEC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de 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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

O Ensino Médio por sua vez, não foi apresentado na ocasião, tendo seu processo interrompido em razão da Medida Provisória nº 746/2016, convertida a seguir, na Lei nº. 13.415/17 que tratou de uma Lei própria para essa etapa de ensino. Depois de um ano de discussão, com novos redatores, foi encaminhada ao CNE em abril de 2018, sendo aprovada em 04 de novembro e homologada em 20 de novembro do mesmo ano.

O percurso da BNCC é interessante quando compreendemos os seus processos de fabricação, os seus protagonistas, bem como a recepção de material estrangeiro que serviu de referência na sua construção. A convergência internacional como paradigma de um currículo nacional incide nos modelos de empréstimos, o que já ocorreu no Brasil em outras reformas educacionais, desde a sua origem, já discutidos no Capítulo II. Os materiais de apoio à leitura “conduzem” o leitor a experiências internacionais de países desenvolvidos que também realizaram reformas curriculares, também sob consultoria de entidades privadas. Importa ressaltar que, desde o início dos trabalhos, a presença da consultoria externa anunciava as suas expectativas em relação ao currículo nacional, como veremos na linha do tempo:

Figura 4 - Linha do tempo da BNCC

⁷⁶ O projeto até onde sabemos, não foi aprovado, mas que sobejamente, criou um mal estar na sociedade. Para ler a íntegra do Parecer de autoria do Deputado Átira Lira (PI), ver: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>



Fonte: produção nossa.

O conceito de mobilidade, tão propagado pela globalização, pode ser discutido no campo educacional, devido às transferências e trocas entre pares, pessoas, programas e, não menos importante, de propostas curriculares pelas agências internacionais o que se tem revelado como gerador de tensões e contradições, como no caso do currículo nacional brasileiro. Tais transferências, na internacionalização do currículo, procuram a uniformidade e a funcionalidade de modelos, naquilo que se pode chamar de *ditadura discreta* (Moreira, 2017), num processo contínuo de dissolução das fronteiras do global-local, numa demonstração de volatilidade descabida.

Além disso, os paradigmas que serviram de base à construção da BNCC revelam uma luta ideológica na definição da arquitetura curricular, proposta numa relação entre o público e o privado, com grandes estilhaços e, ao mesmo tempo, “cujo poder e cuja autoridade se assentam no novo capital, o capital cultural, tem de levar seus interesses particulares a um grau de universalização superior” (Bourdieu, 1997, p. 25), trazendo à tona as novas complexidades contemporâneas nos discursos das reformas. A esse respeito, Popkewitz(1997, p.13), discute a forma como o poder se relaciona com o conhecimento nas reformas educacionais, fazendo parte do processo de regulação social.

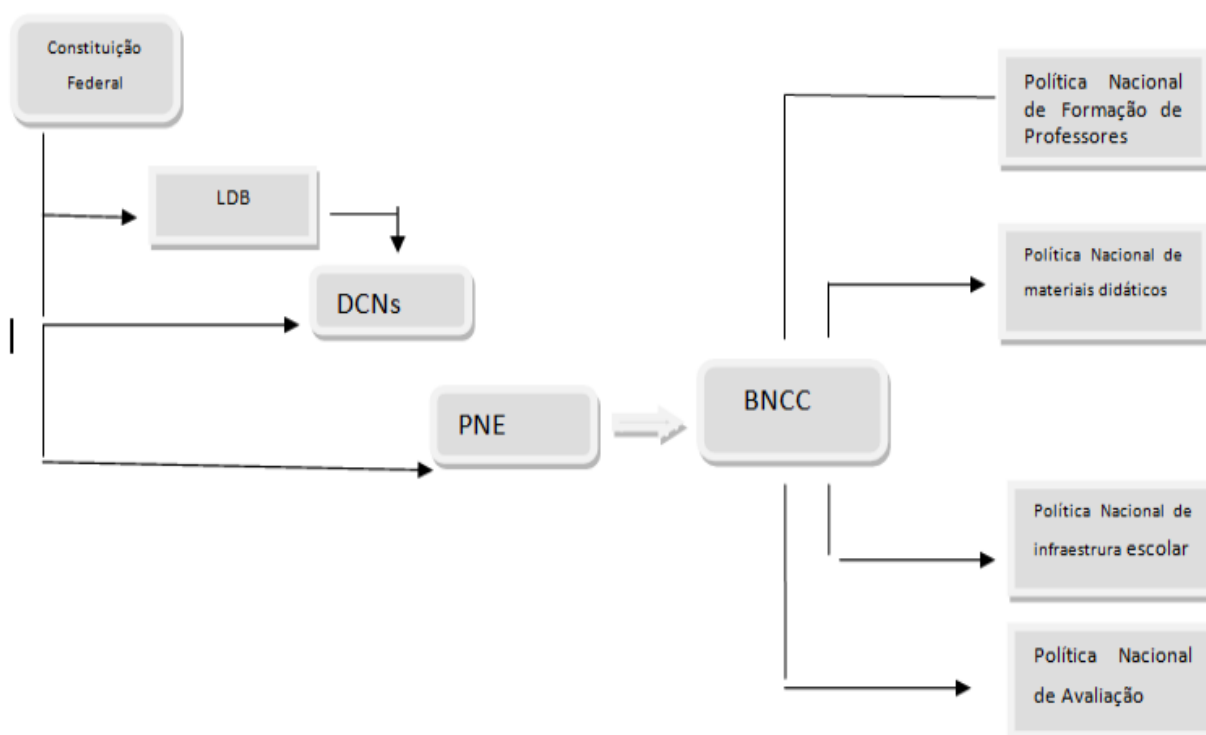
(...) o estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe a existência de relações de poder e conhecimento. Assim, a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que discursos e textos em si.

Desta forma, toda a narrativa da construção da BNCC, tem em conta um empreendimento teórico (Popkewitz 1997), na medida em que não existe um facto ou um dado sem uma teoria que subjaza todo esse processo. Após a sua aprovação, inicia-se a implementação do documento, que passa a valer com força de Lei, e que será traduzida por redes de ensino, gestores, professores, alunos e pais. A esse respeito, o ordenamento jurídico aumenta o controlo do Estado sobre as políticas e conteúdos ensinados nas escolas, o que reforça o modo como as relações de poder circulam.

(...) os discursos constituem um sistema de possibilidade para o conhecimento: ao criar as possibilidades de produção de certos significados e interpretações do mundo, são inibidas as possibilidades de surgimento de outros (Ball, 1990). Nesse sentido, os discursos afetam ou mantêm as relações de poder por intermédio da definição de limites discursivos, demarcando o terreno dentro do qual as interpretações podem ocorrer (Ball, 1993). Os que devem por em prática as políticas podem pensar apenas nas possibilidades de resposta e interpretação dentro da linguagem, dos conceitos e do vocabulário que o discurso oferece (Ibid.). (Beech, 2009, p.39-40).

Ainda assim, a elaboração da Base, teve em conta a política nacional da Educação Básica, alinhada com a legislação em vigor, no que diz respeito ao seu carácter balizador do direito de todos aprenderem, de forma inclusiva. Com o objetivo descrito no ordenamento jurídico, a BNCC pretendeu ser uma referência para que os Sistemas de Ensino e as escolas construíssem os seus currículos e que fosse um instrumento de gestão das redes de ensino. Tal lógica determinará outras políticas públicas, no que tange à formação do professor e à escolha do material didático e da avaliação em larga escala.

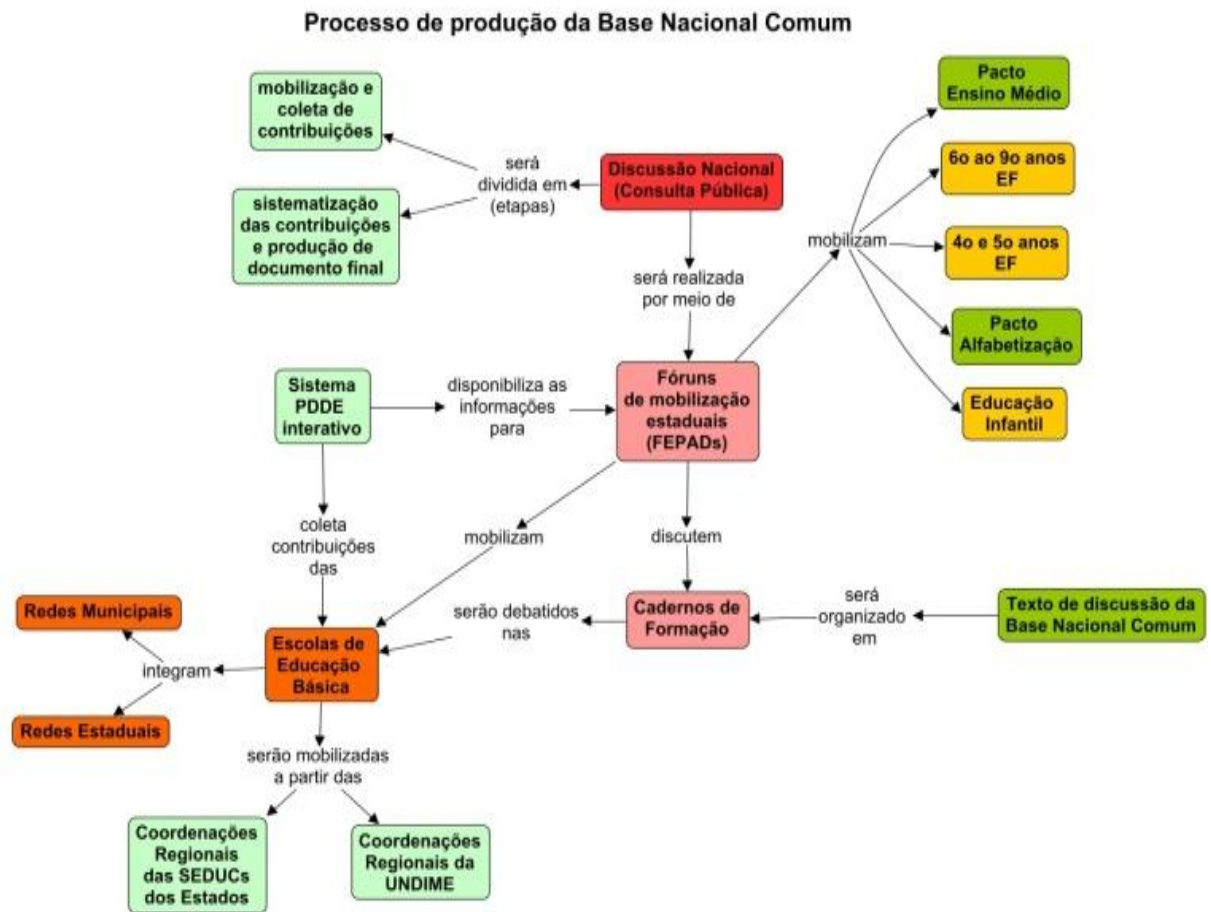
Figura 5 - Ordenamento jurídico brasileiro da Educação



Fonte: Brasil (2016, p.26).

Em relação à forma como foi conduzida toda a discussão na produção do texto, importa identificar as tecnologias empregadas. No caso da primeira versão (V1) que contemplava toda a Educação Básica, um grupo de especialistas e consultores foi responsável pelos estudos e pela redação. Após a finalização da V1, foi feita uma Consulta Pública, ao passo que na V2 foram realizados Seminários para discussão em todo o país, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os seminários reuniram mais de nove mil professores, gestores, especialistas e entidades da educação para analisar a segunda versão do documento (V2), num total de 27 seminários, com 9.275 participantes em 8 semanas. Conforme apresentado, na Figura nº 6, em 2014, o processo de produção foi amplamente negociado:

Figura 6 - Processo de produção da BNCC (V1/V2)



Fonte: Brasil, MEC, SEB (2014, p.4).

Por seu turno, terceira versão (V3), não contou com os mesmos especialistas. Conforme os créditos dados ao documento, a V3 foi disponibilizada em abril de 2017 e, a partir dela, foram realizadas audiências públicas convocadas pelo CNE, com um novo formato, agora com a indicação recente de membros do novo Presidente da República, Michel Temer, cancelando as nomeações realizadas pela sua antecessora⁷⁷. Acompanhando, ainda, a Linha do Tempo na construção no Portal da BNCC/MEC, após o formato dos novos Agentes Públicos, incluindo aqui o CNE, percebeu-se que o processo tinha estagnado na segunda versão (V2) o que permite concluir que existia a falta de interesse em manter a continuidade na construção e respectivas etapas de elaboração. Aliás, os novos redatores e coordenadores só foram conhecidos pela sociedade quando da sua homologação.

⁷⁷ Sobre a revogação da indicação de 12 Conselheiros do CNE, fato histórico na nomeação, ver <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma>

O Ensino Médio como já mencionamos, foi retirado do texto da V3, quando o novo Governo assume, para atender os dispositivos da sua Reforma, e o grupo de redatores também é alterado, com a inclusão de novas pessoas, que foram conhecidas somente após a aprovação do documento, o que será discutido no capítulo VI, como também a composição do CNE.

Dada a sua abrangência, passemos a discutir o contexto de influência em que o documento foi articulado, colocando o currículo nacional no centro do debate.

3.2 O contexto de influência da BNCC

O nosso estudo procura na abordagem do ciclo de políticas⁷⁸ (*polycycle approach*) proposto por Ball (1994), desvelar de que forma os interesses e a ideologia, fruto de acordos e de disputas, foram sistematizados, onde as políticas originalmente tem início e a forma como os “discursos políticos são construídos” (Ball & Bowe, 1992). Os contextos de tais políticas são destacados como discurso e texto, quando a sua referência tem em conta “àquilo que pode ser dito e pensado, mas também, sobre quem, quando, onde e com que autoridade podem falar” (Ball, 1994, p. 22). Nesse sentido, detivemo-nos somente no contexto de influência, que incide no modo de construção dos discursos políticos, da mobilização em torno da sua necessidade pelos grupos interessados no currículo nacional e que o colocaram na sua agenda como prioridade.

O discurso pedagógico como conjunto de regras e mecanismos de poder também passa a ser objeto de análise. O nosso interesse repousa, exatamente, na tessitura da construção da BNCC e os protagonistas que submeteram concepções, valores e padrões incorporados no texto. Astensões e os conflitos dos grupos responsáveis pelo texto contém mensagens que advêm do seu campo específico de saber, mas também, dos assessores e consultores externos que disputam espaços e protagonismos. Muitas vezes as disputas são desiguais, certamente pela influência e pelo poder que cada grupo representa, bem como pelas contendidas travadas, o que a pesquisa procurará discutir.

Nesta ordem de ideias, o fortalecimento de um ciclo de políticas vai-se constituindo e ganhando novas vozes, quer através dos grupos privados que articularam e contribuíram financeiramente com a construção da BNCC, quer por meio de palestras, viagens e consultorias com agências internacionais.

⁷⁸ O ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores é um método para a pesquisa de políticas educacionais. A formulação inicial foi apresentada em um texto publicado em 1992, no qual Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales. O ciclo contínuo é constituído por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

“O novo corporativismo é, ao mesmo tempo, o veículo e a expressão de um movimento social nacional organizado pela elite- mas de mobilização de massa- para criar um aparato educacional pós-fordista que corresponda à mudança econômica (...)” (Wexler, 1998, p. 163). Ganham nesse cenário e no texto ora estudado, um estatuto de legitimidade com forte apelo à eficiência e excelência educacional, ligados a lógica do mercado e sua ideologia de privatização e descentralização.

O contexto de influência político (Ball, 1994) recai sobre a forma como o processo de construção da BNCC foi organizado [e concretizado] a partir das políticas públicas. Contata-se que, para além da Comissão instituída pelo MEC, com representantes das Universidades, professores de redes públicas e privadas, também se estabeleceram “parcerias” com grupos de entidades privadas. A mais importante, ou melhor, a que teve maior influência foi o Movimento pela Base Nacional Comum⁷⁹ (MBNC), que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações, como também conta com Agentes Públicos e Políticos.

De acordo com Avelar e Ball (2017, p. 9), que mapearam a forma como a filantropia contribuiu para o novo estado heterárquico, concluíram que o grupo que ajudou na elaboração do texto “é constituído por uma rede de pessoas e organizações um tanto desgastadas, uma comunidade de discursos focada na necessidade de reforma educacional, composta por empreendedores políticos, tecnocratas viajantes e ‘líderes de pensamento’, como soluções para os ‘problemas’ da política educacional.”

Merece destaque a rede de pessoas que constitui o grupo de apoio ao texto da BNCC, composto, na maioria dos casos, por professores universitários reformados e por técnicos educacionais com atuação no MEC, com discursos “prontos” sobre a necessidade de reformas e mudanças educacionais que fazem parte de uma agenda rebuscada, com grande apelo à demonstração de dados e indicadores que, muitas vezes, assustam e que evidenciam a sua necessidade. Por tais razões, os sujeitos/atores aparecem em carreiras móveis, mudando de empregos rapidamente, como constataram Avelar e Ball (2017), o que lhes dá representatividade e “autoridade” para reivindicar experiência nas reformas ou ainda, tendo participação em Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação ou, outros órgãos dos Governos Federal ou Estadual, indicados obviamente por seu carácter político ou técnico. Por norma, são personagens conhecidas no cenário educativo brasileiro, com publicações de livros e

⁷⁹Com maior ou menor protagonismo, entre os diversos parceiros estão as seguintes entidades: Itaú – Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. Dentre os agentes privados despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-BuschInBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

principalmente, participação em grandes conferências e eventos da área, sendo frequentemente, chamados para análises nos principais veículos de comunicação do país.

A este respeito, Macedo (2016b) evidencia a articulação entre os Agentes Públicos integrantes do MBNC, que fazem parte na “formação e manutenção da rede”, procurando hegemonizar por meio da sua discursividade os efeitos do poder. Aqui, o poder circula na força da sua representatividade (as entidades privadas que compõem o MBNC representam as maiores fortunas do país, bem como os Agentes Públicos e políticos com o poder decisório para fazer funcionar as políticas públicas). A trama dessa engrenagem pode ser analisada sob diferentes óticas, uma vez que o fio que as conduz opera no sentido das articulações em rede, cada um com uma função definida, mas ao mesmo tempo revestida de grandes significados.

(...) não se trata de agentes que apenas participam do debate, mas de linhas de força que criam novas formas de governabilidade e constroem um modo *operandis* da rede e de cada um desses agentes. Entendo que esse argumento é potente no sentido de entender por que as políticas educacionais não necessariamente mudam quando grupos políticos distintos ganham hegemonia na sociedade ou como políticas distintas seguem sendo sustentadas por um mesmo governo. (Macedo, 2016, p.14).

Em 2013, esse grupo promoveu e financiou, por meio de palestras e intercâmbio de algumas pessoas influentes (Agentes Públicos do MEC e CNE, Secretários de Educação, Deputados) para Yale News, o que aconteceu novamente em 2015, para conhecer e discutir novas experiências, sobretudo, com a *Common Core StateStandardsInitiative*⁸⁰ que tem por objetivo a performatividade dos alunos americanos para o sucesso. Realçamos a palestra com Susan Pimentel⁸¹, financiada pelo MBNC no Seminário da Base Nacional Comum, realizada pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), em 2013, quando apresenta um Núcleo Comum que define a Qualidade Educacional para Todos, a partir do imperativo econômico: “Um cidadão educado é essencial para que um país continue a prosperar em uma economia global baseada no conhecimento.” (Pimentel, 2015, p. 5). Evidenciava-se, assim, a necessidade de uma educação para performatividade, termo esse discutido por Ball (2010, p.78) ao afirmar que:

(...) a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.

80 Common Core StateStandardsInitiative é uma Fundação que tem por objetivo “preparar os estudantes para o sucesso”, (<http://www.corestandards.org>)

81 Susan Pimentelfoi uma escritora principal do Common Core State Standards for EnglishLanguageArts / Literacy e é fundadora do StudentAchievementPartners. Os esforços de Susan têm sido focados em ajudar comunidades, distritos e estados de todo o país a trabalhar em conjunto para promover a reforma educacional e apoiar ferramentas comprovadas para aumentar o rigor acadêmico. (<https://achievethecore.org/author/25/susan-pimentel>)

As táticas para mobilizar os Agentes Públicos e Políticos funcionam de forma a constituir uma rede de parcerias e de necessidades, criando padrões de comportamento, de valores e de confiança, “na qual, modelos internacionais tendem a ter espaço privilegiado na Educação brasileira, levando à tentativas de crescente incorporação de forças privadas no campo” (Alves, 2014, p. 1464).

Por outro lado, a porosidade das relações entre o Estado e as Instituições Privadas realça as fronteiras entre os campos sociais e económicos (Ball, 2004), emergindo novas prescrições normativas como é o caso da construção da BNCC e das políticas de empréstimos de modelos internacionais. Além disso, as relações sócio-políticas imbricadas nesse processo ficam latentes, quando as disputas de poder ocorrem, inevitavelmente, na tentativa de maior protagonismo, quer seja por tais grupos, quer seja pelos especialistas de diferentes áreas, especialidades e regiões do país.

O campo de poder (que não devemos confundir com o campo político) não é um campo como os outros: é o espaço das relações de força entre as diferentes espécies de capital ou, mas precisamente, entre os agentes que são suficientemente providos de uma das diferentes espécies de capital para ficarem em condições de dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam todas as vezes que é posto em questão o calor relativo das diferentes espécies de capital (...). (Bourdieu, 1997, p. 33).

Importa referir que o modelo de currículo nacional proposto incide nos modelos assumidos pelos MEC e pelo MBNC, que tiveram como referência o currículo da Austrália e as análises elaboradas pela *The Curriculum Foundation* (Reino Unido), a Fundação ACARA (Austrália) e a *Universidade de Yale* (EUA). É também digna de registro a análise internacional do documento da BNCC por entidades privadas, numa espécie de “maniqueísmo intelectual” que tende a desvalorizar e deteriorar a imagem do público e a exaltar as bondades do privado (Morgado, 2003, p. 76), aspecto que analisaremos no capítulo V.

As referidas análises trazem, sobretudo, indicações claras de como deveria ser constituído o documento, a exemplo de modelos de países como a Austrália, o Chile e os EUA. Muitos dos especialistas estiveram no Brasil, realizando palestras aos Agentes Públicos e às Comissões responsáveis pela elaboração do texto, durante todo o processo de construção. Ball e Maguine (2007, p.98) discutem como os discursos são construídos, de modo a constituir novos significados: “Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, onde e com que autoridade. Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras”.

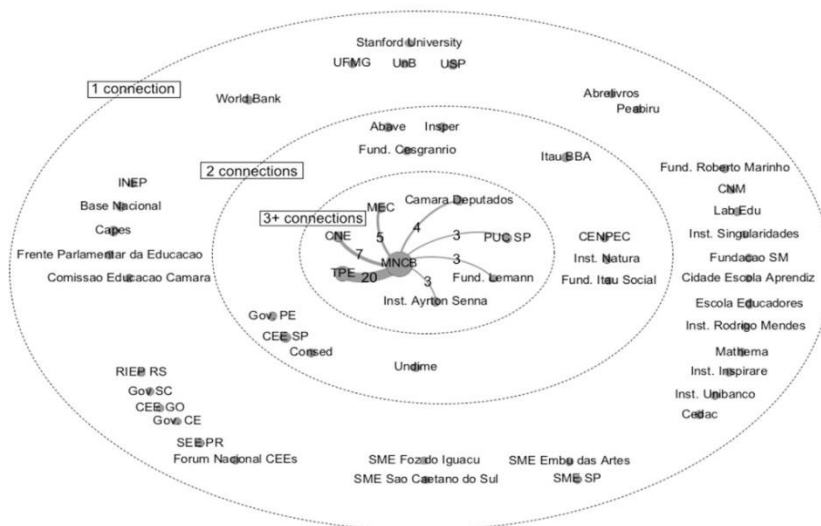
O fluxo das políticas transnacionais atua em redes integradas e acaba por minimizar o papel do Estado, com um repertório (pré)definido de eficiência. Esse processo repousa num discurso ardiloso de artefatos que prometem e seduzem os principais agentes das reformas, com a promessa da

modernidade. “Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público.” (Ball, 2004, p. 1117). Tal superioridade está incluída em experiências e referências internacionais, de grupos privados de educação, que produzem a falsa ideia de confiabilidade, de eficácia e eficiência na construção de outros modelos de currículo em diferentes países.

Ademais, cabe ressaltar, que países em desenvolvimento, como o Brasil, gostam de referenciar modelos internacionais de países desenvolvidos, numa clara vontade de acreditar que, pelo fato da sua expansão, é importante corresponder às expectativas internacionais onde a referência é dos países em que se procurou o “empréstimo” de políticas.

Um estudo realizado por Avelar e Ball (2017) torna visíveis os bastidores dos acordos políticos que se foram engendrando na construção do documento. Chama à atenção principalmente, o Movimento pela Base Nacional Curricular (MBNC) que figura na liderança de todo o processo, capitaneando Agentes Públicos e outros atores importantes, como demonstrados na Figura nº 7.

Figura 7 - MBNC e a rede de ego de co-afiliação



Fonte: Avelar e Ball (2017, p. 5).

A análise a Figura nº 7 permite compreender como é que as conexões dos diferentes atores são relacionadas com o MBNC e como o poder circula em redes políticas, fazendo parecer natural todo esse processo. “Isso ocorre através do repovoamento e reformulação das redes de políticas existentes

e do surgimento de novas redes que dão legitimidade ao papel das empresas, das empresas e / ou da filantropia na solução de problemas intransigentes (...).” (*idem*, p.13).

O processo de sedução dos agentes públicos inicia-se sempre com uma tentativa de aliciamento, que inclui viagens internacionais, patrocinadas pelo setor privado, promoção de eventos, presentes, etc. A partir daí, constituem-se as parcerias e começam as discussões acerca da governança gerencialista do setor privado para o público, como ocorreu com o caso brasileiro.

O tráfego de ideias que atravessam as redes acadêmicas ou políticas nas negociações tem em conta a conveniência dos grupos que tiveram “interesse” em patrocinar e gerenciar toda a construção do currículo nacional brasileiro, representados pelas maiores corporações de diferentes setores. Indubitavelmente, tal desejo não ocorreu fortuitamente, como explica Bourdieu (1997, p.106): “interesse é “ser de”, fazer parte, portanto, admitir que o jogo merece ser jogado e que os objectos em jogo engendrados no e pelo facto de se jogar o jogo merecem que os busquemos; é reconhecer o jogo e reconhecer os objectos do jogo.”

Ademais, o MBNC que tem o seu maior aliado no caso da Fundação Lemann, tem em seu fundador, um dos homens mais ricos do país, o que nos leva a um pensamento vigilante do empreendimento sustentado.

O fluxo de pessoas e ideias por meio das redes sociais, acadêmicas e políticas, produto da revolução tecnológica e da diminuição do espaço e do tempo, possibilita maior contato entre os acadêmicos, líderes políticos e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas em distintos países. Isto facilita e acelera as possibilidades de transferir “soluções” políticas de um contexto a outro, sobretudo, quando há uma sensação generalizada de que os processos de globalização econômica e cultural confrontam os países com desafios semelhantes. (Beech, 2009, p. 38).

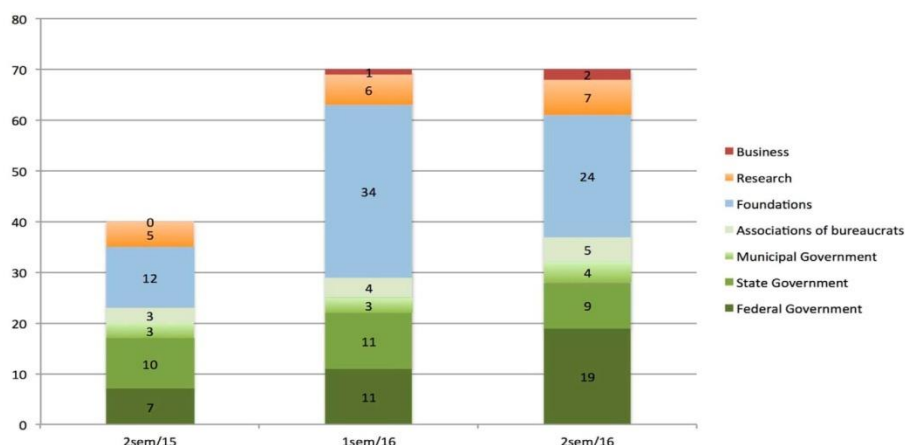
A pesquisa de Avelar e Ball (2017) revela as profundas conexões dos membros do MBNC com o grupo responsável, não só pela construção do texto da BNCC, mas também dos espaços de poder que ocupam. A ascensão de determinados protagonistas a importantes cargos na esfera pública, seja no MEC ou no CNE, como é o caso do seu novo Presidente, que sem notoriedade nacional é capitaneado pelo movimento e após o *impeachment* da Presidente Dilma ganha prestígio para gerir o projeto em curso. Assim, também é lembrada na pesquisa a Diretora da Educação Básica do MEC, que já havia liderado a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e que figurava no MBNC com destaque, sendo conduzida ao cargo.

Não temos a pretensão de analisar a trajetória dos participantes do MBNC, mas de relacionar a sua participação e o seu envolvimento no processo de construção da BNCC, sobretudo pelas suas ligações com os Agentes Públicos. Avelar e Ball (2017, p.8) destacam que o “MBNC procura “ensinar os tomadores de decisão sobre a importância de um currículo padrão, e claramente apontar e “emprestar” do modelo do USA *Common Core*”. Sem preconceitos ou pulsões políticas, tais protagonistas inserem-se em comissões designadas pelo próprio Estado para “contribuir” para o processo e, de alguma forma, garantir que a agenda seja discutida e implementada.

Nesse sentido, sabemos que o processo não é desinteressado. Pelo contrário, os interesses e as vontades são aqui bem demarcados: “comissão- conjunto de pessoas investidas de uma missão de interesse geral e convidados a transcender os seus interesses particulares para produzirem proposições universais”. (Bourdieu, 1997, p. 91). É preciso separar muitos colaboradores na produção do documento e que, na primeira etapa, no caso da primeira e segunda versão, estiveram à frente da redação nas suas respectivas áreas.

As fronteiras estabelecidas pelo Estado com os grupos privados evidenciam acordos e financiamentos da arquitetura global nas relações econômicas e sociais. A inserção da “nova filantropia”, termo esse utilizado por Avelar e Ball (2017), para designar as doações e a criação de oportunidades de redes de governança como é o caso da mercadorização do conhecimento, como destaca Lyotard (1989) como a “condição pós-moderna”. “O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele refina a nossa responsabilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele próprio não encontra a sua razão na homologia dos peritos, mas na paralogia dos inventores” (*idem*, p. 13). As narrativas aqui destacam-se, na nova ortodoxia de como operam os grupos privados, disfarçados no discurso da benevolência e da generosidade em contribuir com o Estado e com a educação nacional.

Gráfico 1 - Composição do MBCN em 2015 e 2016

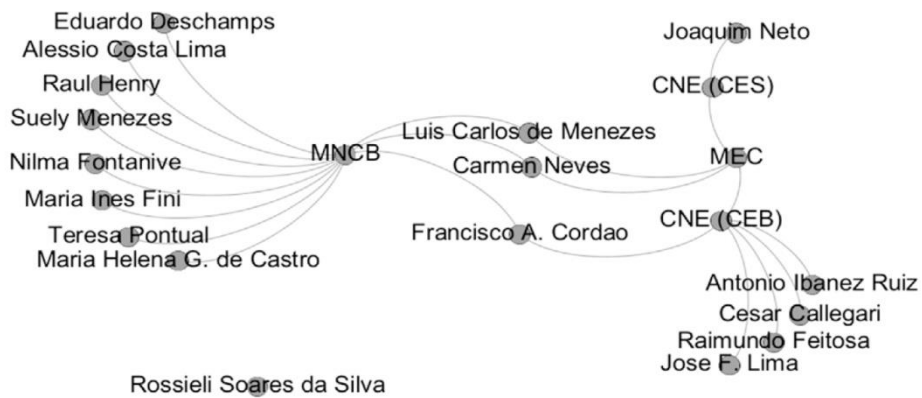


Fonte: Avelar e Ball (2017, p.7).

Analisando a Gráfico nº 1, constata-se que existem uma clara mobilização do Movimento para capitanear mais integrantes neste cenário de disputas, o que ocorreu desde segundo semestre de 2015 até ao primeiro semestre de 2016, período que coincide com a discussão da V1 da BNCC. O movimento cresceu de 40 para 70 membros, numa clara demonstração de articulação e de vontade explícita de recrutamento de conselheiros do CNE (Avelar & Ball, 2017).

Porém, de forma mais significativa, verifica-se que, do primeiro para o segundo semestre de 2016, foram agregados ao Movimento 37 membros de instituições estaduais e 33 das privadas. Sem dúvida, o fator preponderante nessas novas aquisições foi passar de 7 para 19 membros com cargos no Governo Federal (MEC, INEP, CNE), ilustrando um quadro interessante de agentes com poder decisório nas instâncias onde trabalham. Ainda segundo os autores alhures citados, “a nova mistura traz uma matriz fragmentada de novos jogadores de negócios e filantropia para o trabalho de governança educacional enreda atores burocráticos em novos sites de política e novos tipos de relações em e com políticas.” (*idem*, p. 13).

Figura 8 - MBNC e o MEC – 2º semestre de 2015.

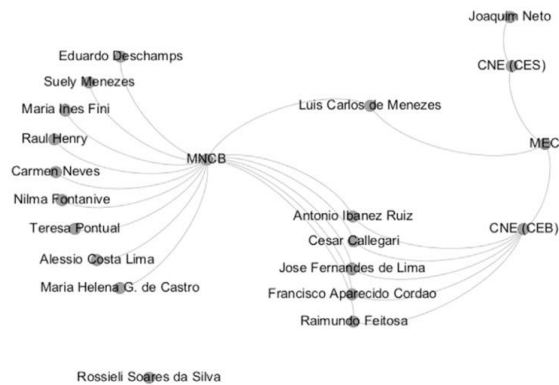


Fonte: Avelar e Ball (2017, p. 7).

Verifica-se na Figura 8, a vontade do MBNC de recrutar novos membros que tivessem penetrabilidade em “reformulações de políticas relevantes” (*idem*, p. 7), sobretudo no Governo em mudança. Tal perspectiva concretizou-se na medida em que esses novos membros passaram a ocupar cargos estratégicos quer no MEC, quer no CNE. “São pessoas que tem a capacidade de se conectar e garantir a cooperação dentro e entre diferentes redes, compartilhando objetivos comuns e combinando recursos, trajetórias e histórias individuais tornam-se incorporadas na rede e focadas em pontos nodais particulares.” (*idem*, 2017, p. 12).

Os novos membros também possuem liderança no setor privado de educação, uma vez que representam os maiores grupos, principalmente do ensino superior, que devem ter interesses de toda a ordem na aprovação dessa importante política pública.

Figura 9 - MBNC e MEC – 1º semestre 2016

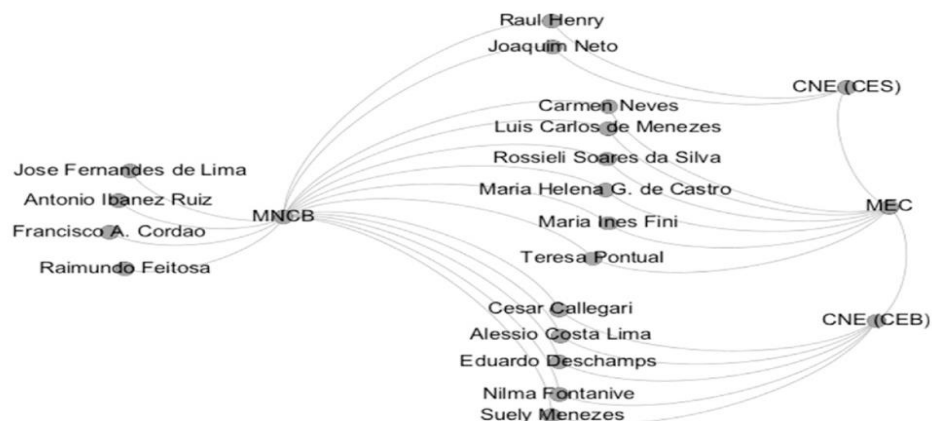


Fonte: Avelar e Ball (2017, p. 7).

Surgem também em destaque alguns protagonistas que figuram na área de educação privada, bem como “velhos” nomes que já integraram o CNE, e com participação noutros movimentos de governança, tais como “Todos pela Educação”⁸² - grupo formado por um grupo de empresários da iniciativa privada ou de grandes editoras nacionais. Ainda assim, percebe-se como alguns personagens foram aduzidos ao Movimento em determinados períodos, em conformidade com o andamento das discussões do texto da BNCC, fato esse observado na Figura nº 10.

⁸² O Movimento Todos pela Educação foi fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como propósito melhorar o País impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Ver mais em <https://www.todospelaeducacao.org.br>.

Figura 10 - MBNC e MEC – 2º semestre 2016.



Fonte: Avelar e Ball (2017, p. 7).

Tais configurações, quer na organização da MBNC, quer na nova configuração política do MEC e do CNE, permite-nos questionar o sentido de “quem governa” ou de como o “poder é exercido” (*idem*, p. 8), revelando os fluxos de políticas transnacionais de países que já promoveram algumas reformas. Merece em destaque as táticas de organização planeadas pelos grupos que gerem as reformas educacionais, investindo em atores que podem dar eco ao discurso pretendido, sobretudo no investimento de soluções curriculares, como é o caso brasileiro.

Toda decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeia parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante directo do currículo e, indirectamente, é através da sua acção que outros agentes são moldados. (Sacristán, 2000, pp. 129-130).

É preciso registrar, que depois da saída do Ministro Mendonça Filho, já com a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, quem assume o MEC, é outro integrante do MBNC, Rossieli Soares da Silva (10/04/2018). Da mesma forma, com a nova reconfiguração do CNE em 2018, a Prof^a. Maria Helena Castro Guimarães, antes Secretária Executiva do MEC, ganha assento, como Mozart Neves Ramos, representando o Instituto Ayrton Senna, e Kátia Cristina Stocco Smole, Secretária da Educação Básica, em que igualmente, faziam parte do MBNC.

Importa averiguar se os documentos homologados, a terceira versão (V3), e o do Ensino Médio, sofreram influência de tais parceiros na sua confecção e se, de facto, a BNCC, resguardou a trajetória iniciada em anos passados, no que tange às suas finalidades de “garantir os direitos de aprendizagem

de todos os alunos”, e se a arquitetura curricular definida teve em conta os propósitos e preceitos previstos no ordenamento jurídico brasileiro.

3.3 O contexto da produção da BNCC

O contexto da produção do texto (Ball, 1994; Ball & Bowe, 1992) considera a construção de diversos textos normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, bem como a intervenção dos *media* na cobertura do processo. O processo da BNCC foi sendo apresentado nos portais específicos do MEC e do MBNC⁸³ que traziam as notícias do andamento dos trabalhos, como também textos de apoio, sobretudo de consultores internacionais, como destacamos anteriormente, e de experiências “bem-sucedidas” noutros países, objeto da nossa análise. É interessante perceber a cobertura dos *media* em todo o percurso de construção, sempre com entrevistas dos consultores, como destaca Micarello (2016, p.67) ao afirmar que: “As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos”.”

A tessitura das tecnologias políticas implica a presença de um Estado não mais fornecedor, mas agora como “avalista” (Ball, 2004) das grandes reformas educacionais e de outras áreas. Numa clara evidência da forma como o Estado se tem posicionado, permitindo que tais grupos definam, encaminhem, determinem e operem as políticas públicas, como é o caso da BNCC, revelando a sua frouxidão na abdicação do seu poder decisório. A questão fulcral é o “monopólio de coerção e poder de criação da norma” (Pacheco, 2002), em que o Estado transfere a sua responsabilidade de gestor do processo para os grupos privados e filantrópicos, num típico exemplo de mudança de paradigma do seu papel de provedor para o papel de regulador.

Convém sublinhar que, “ao tratarmos do tema público-privado, não estamos fazendo uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas estamos nos referindo a interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil” (Peroni, 2013, p. 10). Considerando o papel do Estado na promoção de políticas públicas, dada a sua natureza e as fronteiras estabelecidas entre o público e o privado, percebemos a estreita relação de forças e de poder na construção da BNCC, sobretudo do MBNC, que passam a assomar todo o processo.

83 Para consultar as páginas da web: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> e <http://movimentopelabase.org.br/>

O contexto da produção de texto da BNCC teve três versões que, na opinião do MEC, resultaram de um processo de construção democrático. No entanto, importa deslindar esse processo para a sua compreensão à luz do contexto de produção. A primeira e a segunda versões (V1/V2) contemplaram toda a Educação Básica, foram elaboradas pelos respectivos especialistas mencionados, com os intentos que a pesquisa revelará. O processo contou com o acompanhamento da sociedade organizada, mas também com a realização de uma consulta pública e várias audiências com o objetivo de auscultar a sociedade. No entanto, após a mudança de Governo e de Agentes Públicos no MEC e CNE, a terceira versão (V3) alterou o cenário de construção, retira o EM por força da MP 746/2016 e define um novo desenho curricular. Novos especialistas foram convocados, uma nova arquitetura curricular foi introduzida, agora com a aparente recepção das determinações de consultores internacionais, descaracterizando os documentos anteriores. Por fim, o documento do EM é (re)construído não tendo como referência os documentos anteriores.

O documento aprovado pelo CNE não elegeu uma concepção de currículo, mas a sua organização por competências, objetivos e conteúdos refletiu uma opção pelo modelo da teoria curricular de instrução. Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do Estado e com as políticas de *accountability*, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem na forma de que a “crença de que a oferta do mesmo currículo a todos os alunos resolver o problema da desigualdade da escola e assegure-lhes uma formação de qualidade medida através de testes estandardizados, que funcionam como parâmetros de orientação curricular” (Pacheco, 2002, p. 39). A prerrogativa utilizada da justificação da igualdade de oportunidades para todos é facilmente derrubada, quando se percebe a própria organização do texto. No que pese sua defesa deliberada, o documento afirma que: “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 15).

O texto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo MEC teve apenas votos contra de 3 Conselheiras. O Ensino Médio por sua vez, protagonizou disputas e debates ácidos, quando do seu processo de discussão, seja pela sociedade civil e até mesmo no CNE. Destaca-se a saída da relatoria do Conselheiro César Calegari, que em carta

(29/06/2018)⁸⁴ da Presidência da Comissão Bicameral, responsável pela discussão da BNCC, convoca o debate sobre as preposições da matéria, quanto ao seu formato e solicita sua rejeição. No entanto, o CNE aprovou a matéria em 04 de novembro de 2018, tendo apenas duas abstenções.

Não temos, neste texto, a pretensão de discorrer sobre aspetos mais específicos do documento, limitamo-nos a referir os objetivos, os conceitos, os valores e a principal ideologia que o perpassa.

O processo que estamos vivendo - pensar currículos, com todos os que atuam na Educação - exige processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais - e não achar que uma BNCC de currículos possa ser tratada como um objeto. (Alves, 2014, p.1477).

Mas, certamente chama a atenção que, quase por unanimidade, o texto da V3 foi aprovado, no que pese a nova configuração do CNE com as nomeações realizadas pelo Governo após o *impeachment* da Presidente Dilma, que a pesquisa deverá justificar.

Além do próprio documento, são indicadas leituras, textos de apoios e a descrição relativa de experiências internacionais, vídeos, palestras na sua produção nas páginas da *web* do MBNC e da página específica da BNCC. Existe apenas um texto, elaborado por uma professora, que subsidia o debate sobre as reformas curriculares promovidas no Brasil. Por outro lado, uma pesquisa financiada pela Fundação Lemann e o Fundo para a Educação do Século XXI, realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CEMPEC), evidencia os consensos e os dissensos do processo de forma ligeira, como resultado da existência de uma maioria respondente favorável à BNCC⁸⁵.

Tal como no caso da estrutura ou da acção, é pouco provável que este debate teórico possa ser inteiramente resolvido algum dia. Não obstante, também a diferença entre as perspectivas que sublinham o consenso e as que realçam o conflito parece mais vasta do que é. As duas posições não são totalmente incompatíveis. Todas as sociedades envolvem provavelmente um certo tipo de acordo geral sobre os valores e certamente todas implicam conflitos. (Giddens, 2000, p. 674).

O documento reforça as conceções já caracterizadas dos modelos com base nos quais foi concebido, com as ideias de competências e “direitos de aprendizagem” presentes nos textos dos currículos do Chile, Austrália e EUA. Prevalecendo a lógica de um currículo por objetivos de aprendizagem, baseado em “princípios que, ademais, ainda constituem o imaginário francês, talvez iluminista não fosse à insistência norte-americana no pertencimento concreto.” (Macedo, 2015, p.897).Um currículo baseado

84 Para acessar a Carta do Conselheiro, ver: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>

85 A pesquisam completa realizada pelo CEMPEC pode ser lida no link: <http://www.cenpec.org.br/2015/09/pesquisa/pesquisa-consensos-e-dissensos-em-torno-de-uma-base-curricular-comum-no-brasil/>

em objetivos de aprendizagem e organizado para o desenvolvimento de competências⁸⁶ é definidor de metas mensuráveis, formas de controlo e de *performances*, corporizando uma racionalidade técnica em que a regulação por parte do Estado se concretiza pela realização de avaliações em larga escala. É neste sentido que as avaliações se estruturam de modo a fornecer uma “indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)” (Brasil, 2018, p.13), como destaca o próprio MEC:

Nesse sentido, a tradição americana da noção de competência auxilia na compreensão dos documentos curriculares destinados à educação básica brasileira. Pode-se dizer que a noção americana de competência remonta ao próprio surgimento do currículo como campo de estudos, no início do século, na medida em que repousa na tradição do currículo por tarefas e por objetivos. (Lopes & Macedo, 2002, p. 124).

Com efeito, se pretendemos estudar o currículo como eixo estruturante do sistema de ensino e como instrumento de escolarização, não podemos determiná-lo como um projeto de nação sem que, com isso, o percebamos de forma integrada estando em jogo todas as condições políticas, econômicas e sociais na sua edificação, para uma narrativa cultural. O destaque para o currículo como projeto de nação, dada a sua natureza e importância para o Brasil, no contexto de influência política, pode ser caracterizado pela ideologia que permeia toda a sua construção e, principalmente, a sua arquitetura curricular.

As primeiras versões, *a priori*, seguem uma lógica inscrita de legitimidade do grupo, que integrava órgãos representativos, como CONSED, UNDIME, Universidades, que apontam para um “pendor democrático”, em que seus nomes aparecem de forma exaustiva em todo o percurso de produção. As opções epistemológicas, investidas na sua construção, foram submetidas a julgamento público, como destacamos atrás, gerando uma nova versão, com as contribuições da sociedade organizada. Já a versão homologada, num primeiro momento, oculta até a finalização do documento os atores envolvidos na sua redação, o que a pesquisa deverá justificar com base nas razões e nos meandros imbricados nesse processo.

A caracterização do modelo curricular de instrução privilegia a prescrição e a normatividade e funda-se no paradigma tecnológico da *Racionalidade Tyleriana*, que concebe o conhecimento como utilitário e objetivo com vista à sua avaliação sumativa. Tal lógica pode ser vista no texto da BNCC, com ênfase ainda nos conteúdos, analtecendo a vertente comportamental e de mensuração de resultados. O modelo defendido encontra respaldo nos modelos propostos no currículo americano, que foi financiado

86 O termo competência é aqui utilizado no sentido de Skill, isto é, de habilidades ou capacidades de índole mais técnica, para referir a concretização de forma rápida e eficiente de um dado objetivo.

por Bill Gates, através da Common Cor, como sugere o artigo da *The Washington Post*⁸⁷, numa demonstração de *Benchmarking* Internacional⁸⁸:

Tendo como referência fundamental Tyler, Bloom e Bruner, num casamento entre currículo e psicologia, a teoria de instrução foca-se no binário currículo/instrução, sendo esta última fundamentada numa cultura de performatividade, bastante salientada na lógica neoliberal de uma “accountabilityschool”, com foco nas governamentalidades curriculares centradas em resultados de aprendizagem e em standards (Pacheco & Marques, 2014), traduzindo quer a aprendizagem em objetivos comportamentais, competências operacionais e metas curriculares de padronização de resultados, quer a lógica de pensamento spenceriano de currículo, ou seja, a superioridade do conhecimento utilitário face ao conhecimento racional e de pendor cognitivo. (Pacheco, 2017, p. 4).

Ao eleger um currículo por ‘competências’ de cariz mais tecnicista, o documento evidencia a sua preferência pelos conteúdos como um “instrumento de gestão do ensino” (Macedo, 2014), com vista, essencialmente, a projetar a *performance* do aluno. “Ora as políticas educativas e curriculares baseadas em standards, para além de corporizarem uma medida burocrática de controlo curricular, centram-se essencialmente nos produtos do ensino, ignorando ou relegando para segundo plano a importância dos processos de ensino e aprendizagem” (Morgado, 2003, p.83). Tal perspectiva pode ser vista na lógica percorrida pelo documento, como descreve o próprio MEC: “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências.” (Brasil, 2017, p.11).

Num primeiro momento, o documento contempla apenas duas etapas da Educação Básica, uma vez que o Ensino Médio foi aprovado posteriormente. O que surpreende foi o desmembramento da Educação Básica, quando deixa essa etapa de ensino fora do documento inicial, desarticulando o que a própria legislação prevê. Ora, a necessidade de aprovação urgente chama à atenção para a nova estrutura do Ensino Médio e para a sua formação geral, o que não apareceu nas duas primeiras versões da BNCC. A retirada dessa etapa de ensino, corporiza, certamente alguns interesses que foram revelados quando de sua aparição num novo documento.

A MP 746/2016 tensionada altera o Art. 36º da LBD em seu §1º, quando acrescenta a ideia de competência: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”.

87 A matéria completa pode ser lida em https://www.washingtonpost.com/politics/how-bill-gates-pulled-off-the-swift-common-core-revolution/2014/06/07/a830e32e-ec34-11e3-9f5c-9075d5508f0a_story.html?utm_term=.2c04f659b23a

88 Usa-se o termo benchmarking (padronização ou uso de padrão de excelência) para descrever uma grande variedade de diferentes tecnologias de medida e avaliação que foram coletadas com uma única finalidade: a melhoria do desempenho da organização. (UNESCO, 2016, p.24). Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf

A estrutura do texto da Educação Infantil aparece na forma de Campos de Experiência-Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para cada fase. Por sua vez, o Ensino Fundamental está organizado por grandes Áreas do conhecimento, Componentes Curriculares, Competências gerais, Unidades temáticas, Objetos do conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e Habilidades. O Ensino Médio apresenta em sua configuração a obrigatoriedade de apenas dois componentes curriculares, a Língua Portuguesa e a Matemática devendo ser ofertados nos 3 anos desta etapa de ensino. Importa destacar que a arquitetura curricular prevê uma parte formada por itinerários formativos contemplados na Lei do EM, o que foi alterado na LDB em seu Art. 36º: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Ainda que não expressa de forma deliberada, é evidente que no documento prevalece a racionalidade *tyleriana*⁸⁹, sobretudo quando a sua estrutura descreve os objetivos comportamentais e o conhecimento instrumental como úteis para o desenvolvimento de “competências”. Como sugerem Lopes e Macedo (2011, p.58):

O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competências partilhadas pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim as competências gerais apontam as performances para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las.

No fundo, um facto verificado no texto introdutório da BNCC, quando demonstra que o enfoque adotado de competências, leva em conta a recomendação das avaliações internacionais.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). (Brasil, 2018, p. 13).

O próprio MEC assume que a adoção de um currículo nacional por competências seguiu a orientação dos organismos internacionais, sobretudo da OCDE, que tem reiteradas vezes produzido documentos e relatórios com indicadores educacionais para diferentes países, procurando demonstrar a necessidade de melhoria da qualidade dos seus sistemas de ensino. A esse respeito, Pereira (2016, p. 199), na sua pesquisa, destaca que a OCDE atua: a) na revisão e pressão por pares; b) na difusão de políticas e

89 Sobre a racionalidade que prevalece no currículo, consultar: Tyler .R.(1977).*Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo

programas a serem implementados; c) através de três formas de governança: pela coordenação, por instrumentos e por opinião pública; e d) nas múltiplas dimensões da política de competências e habilidades. Destaca, ainda, que a partir de 2007, “estabeleceu um Programa de Parceiros-Chaves com cinco países considerados economias emergentes – Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul” (*idem*, p. 200). O que nos parece é que o referido acordo remete, a partir daí, para o estabelecimento de novas prerrogativas.

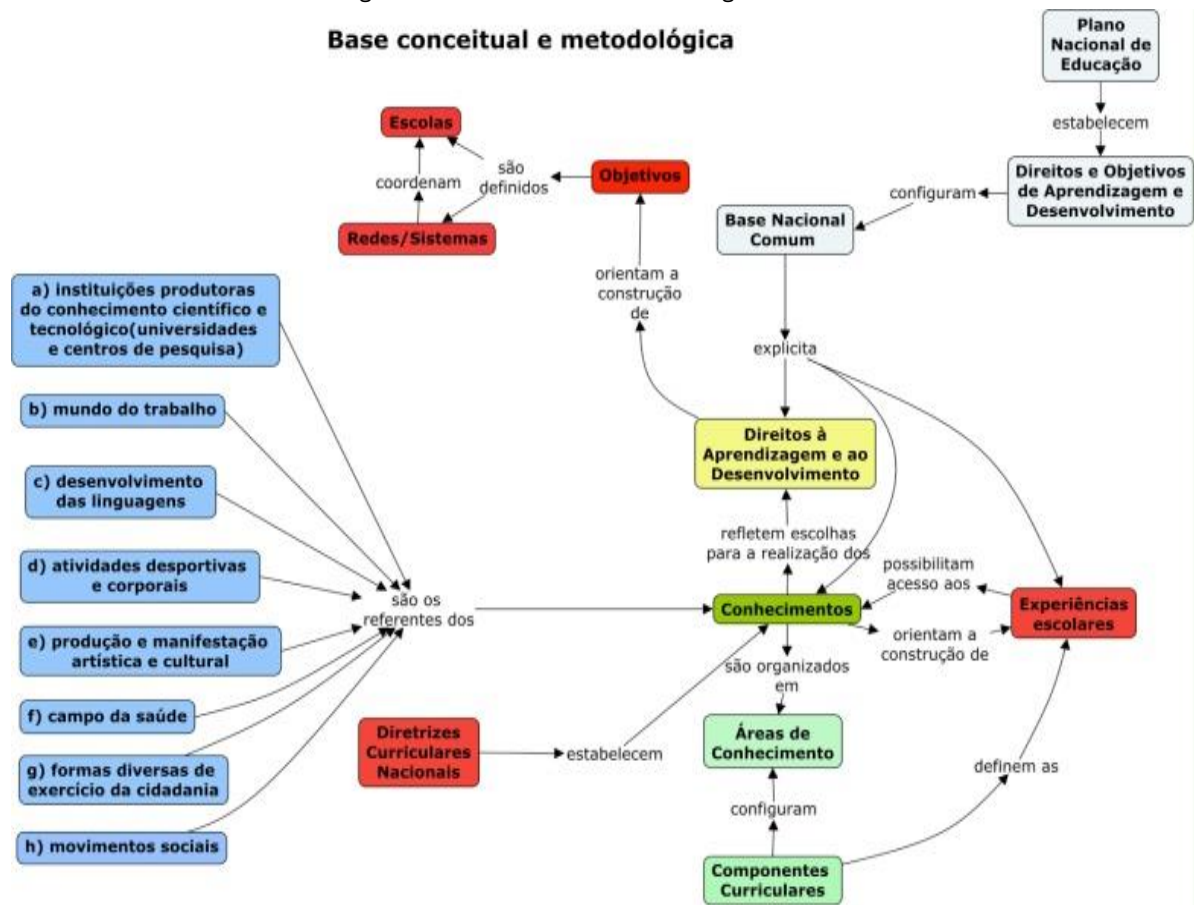
Do ponto de vista da lógica que guia esses relatórios sobre o sistema educacional utilizando indicadores, a melhora do diagnóstico (sua capacidade analítica e seu caráter exaustivo) é fundamental para a compreensão da realidade da educação nos sistemas escolares. Melhorar os diagnósticos exige aperfeiçoar, substituir ou acrescentar indicadores. A pretensão de ganhar rigor e precisão neles – agora denominados competências – limitando e reduzindo o significado geral de educação de qualidade, é contraditória com o fato de que, ao mesmo tempo, se quer que as competências básicas conttenham a complexidade de significados correspondentes, desejando que conttenham os significados da educação do cidadão consciente, cuja formulação ultrapassa o conteúdo dos indicadores mais usados. A contradição, inerente ao construto competências na linguagem educacional, utilizada nas instituições e referendada pela OCDE, reside em querer utilizar critérios observáveis, enquanto o conjunto delas define o que se entenderá por educação. A nova linguagem se faz presente nos discursos dos acadêmicos, porque às vezes se prefere a novidade, em vez de falar no que importa de verdade. (Sacristán, 2011, p. 25).

O Brasil intensificou as suas relações com a OCDE, no Governo Lula, em 2009, e seguiu algumas orientações do organismo a partir de relatórios encomendados, sobre a administração pública e sugerindo alterações de toda a ordem e não só a necessidade de reformas estruturais na forma de governança do setor, como também a importância de trazer à tona termos como *eficácia dos serviços*, *desempenho*, entre outros, conforme destaca Pereira (2016).

Para além das razões assumidas pelo MEC, é necessário averiguar se, de facto, o Brasil precisa de um currículo nacional que oriente as práticas dos professores. Sem deixar de reconhecer a sua possível “bondade”, preocupa-nos que a sua construção traduza, sobretudo, desejos e vontades de grupos privados que, por meio de acordos velados, definam um currículo nacional de cariz essencialmente normativo, quando *a priori*, se defendiam os direitos de aprendizagem de todos, direitos esses que foram substituídos por competências e habilidades no documento.

Na opinião de Macedo (2014, p. 901), os objetivos e os conteúdos “não parecem derivados dos direitos, como promete o documento do MEC”, o que permite concluir “que a fragilidade do vínculo entre eles pode nos informar muito sobre os processos políticos de articulação”. No entanto, é preciso referir que, como documento, a BNCC passou por três versões e do EM, e que nas primeiras o grupo que as redigiu se debruçou sobre os objetivos de aprendizagem, em continuidade com o documento produzido no “Programa Currículo em Movimento” (2010), como perceberemos pela análise da Figura seguinte:

Figura 11 - Base conceitual e metodológica da BNCC



Fonte: Brasil, MEC, SED (2014, p. 8).

Porém, nas versões homologadas, a arquitetura curricular sofreu uma alteração, incluindo alguns dissensos ácidos, principalmente na tentativa de racionalizar o ensino e, sobretudo, do currículo, com os efeitos de “estratégias taylorísticas de gestão na indústria” (Apple, 2002), que nem sempre produzindo os resultados esperados por aqueles que planeiam as reformas.

Ademais, o que está em jogo, tanto nas reformas do campo educacional, como nas opções políticas que o Estado elegeu como prioridade, poderá levar a reações binárias por parte dos que interpretarão o seu texto. “Efetivamente, se pode afirmar que uma das características distintiva do estado moderno é que implanta a escolarização, enquanto instituição, como um de seus mecanismos autorreguladores gerais.” (Kemmis, 1993, p. 99). Tal constatação encontra sentido no apelo ideológico que caracteriza a construção do texto da BNCC, importando muito mais os atores envolvidos nas suas definições, disseminando um discurso de uma agenda global educacional. Tem-se em conta que uma cultura comum ganha corpo no contexto de influência e no próprio texto, em contraposição à identidade nacional e de seus regionalismos, como é o caso do Brasil.

3.4 Para quê e a quem serve um currículo nacional?

O carácter híbrido na proliferação de teorias sobre currículo e na implementação das reformas curriculares valoriza a necessidade de um olhar atento, uma vez que a circularidade dos discursos, continuamente reinterpretados, nos remete para arenas políticas de poder e de hegemonia. No caso brasileiro, importa perguntar: Para quê e a quem serve um Currículo Nacional? Tal pergunta foi respondida pelos seus formuladores, fazendo-nos acreditar na sua importância. O discurso da aderência de diversos segmentos, principalmente dos gestores educacionais, perseguiu todo o percurso de construção da BNCC, principalmente através dos *media*⁹⁰.

A construção de uma cultura nacional escolar pode ser traduzida numa caixa de ressonância (Pacheco, 2002) em que a produção de sentidos deve ser compreendida, com o risco de a sua tradução se perder no campo jurídico. Por isso, a BNCC tem sido acompanhada da ideia da universalidade de oportunidades e de direitos. Bourdieu (1997, p. 79), explica essa tentativa do Estado, afirmando que:

A criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da educabilidade universal: sendo todos os indivíduos iguais perante a lei, o Estado tem o dever de tornar os cidadãos, dotados dos meios culturais que lhes permitam exercer activamente os seus direitos cívicos.

A propagação inovadora disruptiva do currículo nacional pode cair na armadilha do descompasso entre os textos curriculares e a sua implementação, justamente por não ser possível a sua tradução e interpretação por aqueles que o materializarão nas escolas e nas salas de aula.

Os argumentos da necessidade de garantir o direito de todos aprenderem, pode cair no artifício, descrita por Johnson (1991, citado por Apple, 1999, p. 63) da seguinte forma:

Esta nostalgia pela “coesão” é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os alunos – meninos e meninas negros e brancos, da classe trabalhadora, pobres e da classe média – receberão currículo da mesma forma. Na verdade, será interpretado de modos diferentes, de acordo com a posição desses alunos nas relações sociais e na cultura. Um currículo comum, numa sociedade heterogênea, não é receita para a “coesão”, mas sim para resistências e para a renovação das divisões. Uma vez que assenta sempre nos seus próprios fundamentos culturais, não qualificará os alunos pela sua “capacidade”, mas de acordo com a classificação das suas respectivas comunidades culturais, segundo os critérios considerados como “padrão”.

Nesta linha de pensamento, assistimos aos processos de construção de currículos nacionais noutros países, como é o caso de Portugal, Espanha, Austrália, Inglaterra, EUA, Chile, dentre outros, com os

90 De acordo com “Os media realizam um papel de primeira ordem na formação da opinião pública neste âmbito, já que, como mostrou Van Dijk (1997: 76), as pessoas se referem frequentemente aos meios de comunicação quando expressam ou defendem uma opinião étnica. Os meios de comunicação de massas são das autoridades mais influentes nessa matéria. Dispõem, manifestamente, de um poder simbólico capaz de influenciar decisivamente as atitudes e os comportamentos de amplas camadas da população. Um tal poder – o assim chamado “quarto poder” – tem a capacidade de fabricar diariamente representações culturais da alteridade imigrante, as quais, dando forma a um imaginário social ou coletivo, podem induzir práticas sociais de diversa índole, ora no sentido do reconhecimento, ora na direção da discriminação e da rejeição”. (Barbosa, 2012, p. 234).

efeitos da globalização e do próprio papel do Estado que chancela a participação e o protagonismo da iniciativa privada, numa clara demonstração de necessidade de “garantir” a performatividade de todos os alunos. O discurso de que todos precisam de aprender, e os interesses dos grupos que detêm o monopólio da produção de manuais escolares, fica evidenciado bem como, a aparente preocupação com os resultados das avaliações em larga escala. Tais inferências podem ser analisadas por meio das declarações do MNBC, quando não esconde os seus intentos pelo currículo nacional.

A ausência desta base enseja também que as avaliações externas como a Prova Brasil assumam de fato um papel de prescrição da base curricular nacional, quando o contrário deveria ocorrer – a Prova Brasil deveria ser a forma de a sociedade verificar se os estudantes tiveram, de fato, seus direitos de aprendizagem garantidos. A ausência de uma linguagem curricular comum, em particular de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola, também dificulta a produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores. (Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2015, p. 2)

Assim, com o processo de descentralização a que o Estado nacional tem estado sujeito, perde uma boa parte do seu poder regulatório (Souza Santos, 1998), o que permite a entrada e a interferência de grupos com grande interesse na educação de cada país, através de parcerias, cabendo-lhe apenas o papel de coordenador, numa espécie de *primus inter pares*. “A autoridade é um legítimo uso do poder por parte do governo. Legitimidade significa que os que estão sujeitos a autoridade do governo a aceitam” (Giddens, 2001, p. 52). Não obstante, a redução do seu papel, leva a perspectivar uma cultura educacional global, com orientações comuns internacionais (Afonso, 2003), o que sobejamente estamos vivenciando ao analisar os documentos oficiais produzidos, que muitas vezes não são do entendimento de todos.

Fica evidente na descrição do grupo MBNC (em sua página, em declarações nos *media*), quais os propósitos da construção de um currículo nacional brasileiro, em que pesa as suas formulações, com a justificação que todos os alunos devem aprender, aliado aos interesses das grandes editoras de manuais escolares⁹¹, e dos conteúdos digitais, que acabam por determinar os descritores de aprendizagem das avaliações em larga escala, diminuindo a autonomia das escolas e dos seus professores.

A BNCC cumpre um papel determinante nas políticas de *accountability*, que poderão servir aos grandes grupos que controlam a produção nacional editorial, o que a pesquisa apontar. Aqui perfilam entendimentos epistemológicos e pedagógicos acerca da (re) produção do conhecimento e sua forma

91 Morgado (2004), discute que os manuais escolares/livro didático, ganharam um estatuto ao definir inclusive, os currículos de muitas escolas, gerando a massificação e com isso, gerou a desprofissionalização docente. Para saber mais: Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares*: contributo para uma análise. Porto: Porto Editora.

de disseminação como recurso didático, revelando a sua massificação. Esse *código de regulação pedagógica* (Morgado, 2004), produzido pelos manuais escolares, leva a um reducionismo dos conhecimentos a partir da seleção arbitrária do currículo nacional. Apple (1999, p. 54), afirma que “já temos um currículo nacional, mas que é determinado pela complicada relação entre as políticas de Estado para a adoção de manuais e o mercado editorial dos mesmos.”

O Brasil, bem como os países periféricos, adotaram sempre políticas educacionais e curriculares importadas, numa tentativa de continuidade da colonização, o que leva ao entendimento do seu carácter isomórfico, como referimos no capítulo II. No entanto, é importante acentuar que o ordenamento jurídico brasileiro traz em sua concepção a gestão democrática e a autonomia dos sistemas de ensino, em definir suas orientações curriculares. Importa dizer, que um exemplo disso está na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cada etapa de ensino da Educação Básica, que, de alguma maneira, é genérica, permitindo que os sistemas e as escolas possam construir os seus próprios currículos. Ficam, assim evidenciadas as descontinuidades das políticas públicas e das reformas educacionais, quando o Estado transfere a sua responsabilidade de legislar para outros grupos, numa lógica de alheamento.

Um estado existe quando há um aparato político que governa sobre um território dado a sua autoridade está respaldada por um sistema legal e pela sua capacidade de empregar sua força para implantar suas políticas. Os estados contemporâneos que se caracterizam pela ideia de cidadania, e o reconhecimento de que o povo tem os mesmos direitos e obrigações e de que se conscientizem de sua participação no Estado, e também para o nacionalismo: a ideia que se forma parte de uma comunidade política unificadora. (Giddens, 2001, p. 570).

Após a fracassada tentativa de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1988 (não foi homologada pelo CNE), o país teve um grande avanço em 2010, quando definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como também para cada etapa e modalidade de ensino. Tal normativa baseou-se em concepções e fundamentos interessantes acerca do currículo, da gestão democrática e da avaliação, sugerindo também a nova organização de escola em que se “exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade” (Res. 04/2010, Art. 11º, parágrafo único). Analisando os preceitos e os fundamentos de cada documento, percebem-se as incongruências e, sobretudo, o distanciamento das Diretrizes para a BNCC, mesmo que a sua validade ainda esteja em curso, por força de Lei.

Bem sabemos que a volatilidade dos documentos jurídicos traz o costume de tentativas que, à primeira vista parecem inofensivas, mas se perdem na aparição de outras normas, como é o caso brasileiro. As

DCNs serviram muito mais para trazer concepções que pudessem ajudar na construção dos currículos dos Sistemas de Ensino, enquanto a BNCC se apresenta como prescrição e normatividade, numa demonstração clara de protagonistas e legisladores diferentes. Na continuidade, os Agentes Públicos e Políticos mudaram, em razão das disputas de poder e, conseqüentemente, também de valores e interesses. Dessa forma, o embate passa a ser “(...) um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura no campo de forças, contribuindo assim para conservar ou para transformar a sua estrutura.”(Bourdieu, 1997, p. 25). Infelizmente, o grande paradoxo das disputas está na escola, nos seus professores e nos alunos, que serão os “consumidores” de um currículo nacional fechado e conservador.

Assim, sendo as políticas curriculares não são mais do que um retrato conjunto de sombras e tonalidades que lhe são ministradas pelas políticas educativas, políticas estas que, por sua vez, são expressão das políticas sociais emanadas pelo Estado. Nesta conformidade, a educação e o currículo consubstanciam um padrão ideológico determinado, devidamente contextualizado, consequência de todo um passado mas também de um futuro que se pretende cada vez mais presente. (Morgado, 2003, p. 97).

Todo o discurso pedagógico e as concepções que nortearam os currículos na Resolução nº.4 de 2010 (DCNs) foram desaguar num documento que privilegia muito mais a *performance* do que o conjunto “de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. (Brasil, 2013, p.66). A concepção de currículo defendida, tem em conta a teorização mais crítica e cosmopolita, priorizando as diferenças e o multiculturalismo. Aqui não se trata de demarcações e posições, mas nomeadamente de compreender a natureza epistemológica dos textos jurídicos.

O paradoxo na definição dos pressupostos do currículo e da sua organização acenam para uma perspectiva mais aberta, contrariando o texto da BNCC em que, pese o seu próprio formato disciplinar, o limita ainda a conteúdos e objetivos mensuráveis num “suposto consenso” do que ensinar, de acordo com Apple (1999). A defesa da flexibilidade curricular e a garantia da especificidade de cada ente federado é acentuada nas Diretrizes, das quais decorre o Art. 13º: § 3º:

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável (Brasil, 2013, p.66).

Para além de seu carácter isomórfico, “O currículo nacional converte-se, por um lado, num eficiente mecanismo de controlo político do conhecimento e, por outro, numa prática de diferenciação social que legitima a lógica hegemônica do que se aprende na escola” (Pacheco, 2002, p. 88). Ainda assim,

a ênfase na natureza produtiva da educação é reforçada no mandato da escola como entidade produtora do ensino, quando privilegia aquilo que deve ser ensinado, afastando-se de forma alargada do ideário de uma escola republicana e democrática. “A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno.” (Macedo, 2015, p.899).

Em alguns casos, a BNCC poderá ser referenciada na sua totalidade em forma de *top down*, o que resulta da sua receção por parte dos gestores educacionais e dos legisladores dos Sistemas de Ensino como um elemento acabado e pela cultura de “currículo de tamanho único e pronto a vestir” (Formosinho, 1991). Sem dúvida, com a ausência de obstáculos na sua tradução, pode ter o efeito de arremedar o documento e servir como um “menu escolar” que significa tão-só, dentro da metáfora da “macdonalização” do saber, um *fast-food* uniforme e eficiente de reprodução cognitiva (Pacheco, 2002, p. 89).

Um currículo nacional poderia assumir-se como um importante instrumento de gestão da aprendizagem, que demonstrasse a sua ancoragem teórica numa perspectiva flexível, e passível de ser interpretada pelos atores do processo. Tendo em conta a diacronia em que as teorizações são formuladas, aliadas às mudanças educativas que não levam à alteração de práticas dos professores, a BNCC poderia ser um poderoso recurso de transformação. No entanto, temos reiteradas vezes constatado que os governos procuram “soluções rápidas para problemas urgentes” (Fullan, 2002), na construção de documentos jurídicos que muitas vezes não alcançam o imaginário dos professores.

Estas mudanças ocorrem de forma estrutural e não numa mudança de práticas, “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e de maneira como eles a conseguirem construir ativamente.” (Thurler, 1994, p. 33). Reformas em que não há envolvimento dos professores tendem a fracassar, uma vez que o processo de resistência acaba por obstruir qualquer intenção nesse sentido. Por outro lado, os professores resistem por conta do excesso e falta de planeamento das inovações que lhes são impostas, pela hierarquia burocrática, e com a redução e estandardização do currículo. Além disso, a resistência é motivada ainda pelas mudanças superficiais; ao mesmo tempo, os professores verificam a falta de significado da mudança, não vem a inovação que merece seu esforço, uma vez que necessitam despender muita energia (Fullan, 2002). Por isso,

concordamos com Morgado (2016, p. 60) quando considera que têm sido relegadas para o papel de seus executores:

Em termos curriculares continua a prevalecer a lógica do currículo nacional, a imperar o peso da prescrição curricular e concretizar-se a tendência de a administração continuar a controlar o currículo tanto ao nível do seu conteúdo como da sua forma. Às escolas e aos atores educativos é consignado o papel de meros executores de decisões que outros prescreveram, remetendo os professores para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares.

Por seu turno, Macedo (2015, p.9), afiança que o controle pode estar fadado ao fracasso, uma vez o *habitus* dos professores e da própria escola que estará sujeita a prestar contas das suas práticas, “posto que nenhum controle satura tudo a sua volta, não nos exime de combatê-lo. Assim, o currículo controlado por meio das avaliações em larga escala obedecerá, de certa maneira, às demandas do mercado e a padrões de desempenho, deslocando o seu carácter de promoção da cidadania e do reconhecimento das diferenças. Convém, ainda, ter em conta a “desprofissionalização” do professor, como alude Morgado (2003), reduzindo a sua autonomia como decisor curricular, uma vez que o texto do currículo nacional como um manual prescritivo não oferece muitas condições de pensar em estratégias diferenciadas, sobretudo quando está vinculado à avaliação.

3.5 A arquitetura do currículo nacional

Para deslindar o conceito de arquitetura, usado habitualmente para fazer referência a construções de casas, edifícios e outras obras relacionadas com a engenharia, o seu planeamento tem em conta a sua funcionalidade e a parte estética da obra. Etimologicamente, a palavra arquitetura originou-se a partir do grego *arkhitekton*, resultante da junção dos termos *arkhé* ("principal") e *tékhton* ("construtor" ou "construção"). Pode-se afirmar, ainda, que a arquitetura diz respeito “à arte e a técnica de projetar um ambiente ou uma construção”⁹²

O nosso interesse é marcado desta forma, para revelar as tecnologias empregadas na escolha da funcionalidade e na estética da arquitetura da BNCC. Para o efeito, valemo-nos dessa expressão para caracterizar o processo de construção, as escolhas de materiais/referenciais e o formato assumido pelos protagonistas no empreendimento do currículo nacional. Considerando que a arquitetura é a procura das disposições das partes ou dos seus elementos para a composição da obra e que, por isso, se vale de princípios, normas, técnicas utilizadas⁹³, da mesma forma, a lógica percorrida na construção

92 <https://www.significados.com.br/arquitetura/>

93 *ibidem*

da BNCC obedeceu, certamente, à mesma disposição. E se, comumente é utilizado o termo “engenharia” para modelos curriculares, preferimos usar o termo arquitetura, pois abarca aspectos que envolvem, também, a estética no sentido *kantiano* do termo.

O currículo nacional brasileiro carrega intenções (des)conhecidas. Se, por um lado, temos a defesa da sua necessidade, por outro lado, as críticas acerca da sua arquitetura levou-nos a percorrer um caminho de investigação, que, por certo mostrará se as escolhas foram acertadas. Além do mais, os seus constrangimentos, no que refere ao seu processo de construção, podem ser minimizados se, de facto, a BNCC entre tantos consensos e dissensos, for legitimadora dos interesses e necessidades dos seus professores, na construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade.

Constata-se que as duas versões iniciais são divergentes dos documentos aprovados, uma vez que o grupo responsável pela sua construção foi sendo alterado ao longo do processo. Importa, por isso, refletir sobre as seguintes questões:

Qual o paradigma de currículo presente no texto final? De que forma, a arquitetura curricular, entretanto decidida, responde às necessidades inerentes a um currículo nacional? Que paradigma esteve na base da escolha de um currículo por competências como instrumento de gestão do ensino?

Na amálgama de termos subscritos nos textos da BNCC, pode-se inferir que prevalecem a vertente racionalista de currículo, em que se determina o formato disciplinar, baseado em conteúdos e nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Todo o empreendimento desse modelo de currículo, tem em conta a linguagem técnica, revelando o pragmatismo e a forma compartimentalizada de apresentar os conhecimentos. Como destaca, Macedo (2015, p. 899):

Se o documento é estruturado por objetivos, descritos como comportamentos genéricos que se espera dos alunos em relação a um campo disciplinar, a justificativa de sua necessidade aponta para conhecimentos a que todos têm direito de acesso via escola, ou seja, conteúdos da escolarização. Essa formulação é visível ao longo de todo o documento onde os significantes conhecimentos, como conteúdos, e objetivos deslizam. Uma leitura que dialogasse com o campo do currículo Base Nacional Comum para Currículos de forma mais tradicional, talvez não problematizasse tal deslizamento; o objetivo seria apenas uma forma de dizer como se espera que um conteúdo seja trabalhado. Tratar-se-ia somente de deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, como nos ensinavam as vertentes técnicas que desdobravam a tradição tyleriana em toda uma tecnologia para a definição de objetivos.

Convém referir que o texto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, faz uma opção por um currículo que adota áreas, componentes curriculares (disciplinas), conteúdos que se articulam em razão de competências e habilidades que precisam de ser desenvolvidas. Para além das críticas, Young (2011) faz um alerta em defesa das disciplinas que são campos especializados de saberes. Alude sobre a

necessidade da transmissão do “conhecimento poderoso”, trazendo a tona a diferenciação entre pedagogia e currículo. Aposta que as disciplinas garantem o “senso de identidade” dos professores e, conseqüentemente, o seu estatuto pedagógico.

A discussão proposta pelo autor parece-nos pertinente porque envolve, indubitavelmente, a relação entre a arquitetura da BNCC e os processos didáticos metodológicos que incidem na aprendizagem, quando eleger a sua preferência por competências e habilidades. Bem sabemos que os temas relacionados com a didática⁹⁴ subsumem ao currículo que, por seu turno, também trazem matrizes conceituais diferenciadas. Ora, o currículo oferece pistas sobre o processo de construção do conhecimento e como o mesmo se constroi historicamente. Já a didática se relaciona com as teorias gerais do ensinar e aprender, mas não se limita a isso uma vez que procura nos recursos didáticos e metodológicos formas de mediação do objeto do conhecimento e do sujeito aprendente. Sem dúvida, a racionalidade pedagógica hegemónica alastrou-se no paradigma tecnicista, com prescrições pedagógicas para o atendimento de um sujeito cartesiano, como o que prevê a BNCC.

Dada as contingências da arquitetura curricular do currículo nacional, desconfiamos que os professores poderão obedecer aos padrões estabelecidos de um currículo fechado e que, fatalmente, não terão oportunidades de transcender as prescrições. Por outro lado, os manuais pedagógicos também trazem, além do elenco de saberes a serem ensinados, ditando muitas vezes o próprio currículo escolar, modelos de planeamento e de avaliações, possibilidades metodológicas de toda ordem, com sugestões de recursos, o que limita e reduz a autonomia do professor⁹⁵. Destaca-se que já se encontram disponíveis os modelos de Planos de Aula, veiculados por uma revista brasileira, mantida pela Fundação Lemann, relacionados com esse formato.

Não obstante, a primeira e a segunda versão contemplaram, na sua estrutura, objetivos de aprendizagem que se articulam em grandes áreas do conhecimento, respeitando o desenvolvimento humano de cada etapa de ensino. Já a versão homologada tem conta a organização de um currículo por competências, restaurando a tipologia assumida nos Parâmetros Curriculares. É um facto, que a história do currículo nesse formato não é novidade no mundo. Outros exemplos podem ser destacados como é o caso do currículo nacional português, que se vale da lógica das políticas de *accountability*,

94 Para Libâneo (2012, p. 39) a didática “realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. (...) suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino (...)”

95 A esse respeito, a Revista Nova Escola, de circulação nacional, veicula Planos de Aula e seqüências didáticas aos professores a partir da BNCC. De acordo com a revista, a iniciativa da Associação Nova Escola teve início em 2017, com o apoio da Fundação Lemann e do Google.org. Para ver a matéria completa, acesse ao portal: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/sobre>

onde se “enveredam por percursos semelhantes” (Pacheco, 2011), como o da BNCC, objeto do nosso estudo.

Por seu turno, é preciso definir o sentido e o significado da expressão competência, uma vez que ela pode, como no nosso caso, ser entendida em toda a sua extensão como também em diferentes contextos. De forma exaustiva, diferentes autores LeBoterf (2003), Perrenoud (1999, 2000, 2003), Rey (2005), Roldão (2003), procuraram delinear o significado e o sentido que cada abordagem é caracterizada e sob diferentes perspectivas. De forma genérica, a palavra está relacionada à aptidão, habilidade, desempenho e conhecimento, ancorada em valores de produtividade, para o mercado profissional. A sua disseminação na área educacional passou a fazer parte da agenda de reformas curriculares, sobretudo nos currículos do ensino superior, nos cursos técnicos profissionalizantes a partir da década de 1990 e, agora, acaba por atingir também a Educação Básica no Brasil.

Antes de mais, é necessário realçar as orientações dos organismos internacionais para a utilização das competências nos currículos nacionais e nas reformas que aconteceram em alguns países da Europa e de outros continentes, submetendo-os à utilização de determinadas tecnologias. Os seus efeitos na agenda educacional reforçaram a ideia de competências ligadas ao desempenho profissional, para atender ao mercado produtivo. Ainda, no Brasil, as matrizes de referência das avaliações de larga escala, trazem um elenco de competências “taxionomizadas e associadas a comportamentos observáveis” (Lopes & Macedo, 2002, p.116), definindo uma lógica curricular que é baseada nos conteúdos e não o contrário. As opções em eleger tal modelo, possuem um “significado social e implicações políticas do discurso que as originou”, como assevera Popkewitz (1997, p. 115), para a definição de padrões de regulamentação.

Por seu turno, Lopes e Macedo (2002) advogam que as duas tradições envolvem a referência de competência: a francesa, com raízes no modelo de esquemas piagetianos e que ganhou notoriedade com as publicações de Philippe Perrenoud, e a americana, com vertente baseada no modelo tyleriano e que foi reforçada pelo behaviorismo de W. James Popham e Eva Baker. A discursividade que opera no campo das políticas de currículo e, sobretudo, no seu formato de competências, está associada aos níveis, como define Pacheco (2011), teórico, organizacional, curricular e pedagógico⁹⁶.

96 A esse respeito, ver Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos da Educação e formação*. (Coleção Panorama). Porto: Porto Editora.

Seguindo a tradição francesa, com os estudos de Perrenoud (1999, 2000, 2013), uma das funções da escola é a preparação dos alunos para a vida, sendo que a competência não está associada ao desempenho como, habitualmente, se veicula no campo profissional, uma vez que será sempre construída socialmente. Além disso, não faz a renúncia das disciplinas, defendendo estratégias sistêmicas para o desenvolvimento de competências na escola. Por conta da instabilidade para que o conceito remete, continua uma “vaga, incerta e definida por cada um à sua maneira” (Perrenoud, 2013, p. 9). Por seu turno, estabelece que:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. situa-se predominantemente com relação ao uso da noção de competências no campo da formação profissional.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos conscientemente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação (*idem*, 2000, p. 15).

Dada a ambiguidade do termo, a tradição americana de competências, tem relação com o próprio conceito de currículo na perspectiva da racionalidade tyleriana, ou seja, na sua abordagem do domínio de comportamentos observáveis. A tecnologia usada leva em conta a associação de currículo e avaliação, como apontam Lopes e Macedo (2002, p.128), reduzindo a “reorganização dos objetivos de ensino de modo a associá-los em competências mais amplas que permitam a uma testagem mais efetiva.” Apesar da relação entre competência e objetivos e a profusão de sentidos, Pacheco (2003) esclarece que competência indica “o que é necessário para se percorrer um dado caminho” e objetivo significa “o resultado que se deve alcançar no final desse caminho”. Tal perspectiva tem em conta um currículo centrado em conteúdos, indispensáveis na transposição de competências e habilidades que precisam de ser utilizados fora da escola.

Por isso, merece, ainda, ser sublinhado que o texto da BNCC propõe na sua arquitetura a ênfase nas disciplinas ditas clássicas, tais como a língua portuguesa e a matemática, que hoje são, sobejamente, solicitadas nas avaliações em larga escala, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Tal modelo encontra-se relacionado a própria perspectiva do currículo australiano que, de alguma forma, não conseguiu diminuir as desigualdades, como assevera Macedo (2016a, p.53)⁹⁷. É

97 Macedo, discute a arquitetura curricular do modelo de currículo nacional na Austrália: “A estrutura básica do currículo é disciplinar e anual, estando as disciplinas articuladas em áreas de conhecimento. Num nível mais geral de articulação, o currículo conta ainda com “prioridades transcurriculares” (cross-curriculum) e “capacidades gerais”, que se mantêm para todas as matérias e áreas. As primeiras têm por meta “equipar os jovens australianos com habilidades, conhecimento e entendimentos que os possibilite (sic.) se engajar efetivamente no mundo globalizado e nele prosperar” e são nomeadas como “histórias e culturas aborígenes e dos ilhéus do estreito de Torres”; “engajamento da Ásia e da Austrália na Ásia”; e “sustentabilidade”. Em relação às capacidades gerais - alfabetização; alfabetização numérica; capacidade com TIC; pensamento crítico e criativo; capacidade pessoal e social;

um facto que os consensos para justificar o eficientismo na relação *Educação x Trabalho* está associado à lógica do gerencialismo neoliberal, presente em algumas reformas noutros países, como referimos anteriormente.

A aparente descrição de objetivos merece certamente, uma análise que por agora não fica clara na organização do texto. Ainda que adoção de competências, em todo o documento, seja justificada encontra-se ancorada aos “direitos de aprendizagem” e aos “objetivos de aprendizagem”, que num primeiro momento podem caracterizar a emergência de aprendizagens. Mas, a sua utilização opta por um formato relacionado com resultados mensuráveis, reduzindo a aprendizagem a “segmentos comportamentais”, como destaca Pacheco (2011), corroborando o paradigma da gestão do ensino em que pese a sua vertente tecnicista e instrucional, com a “introdução de uma tomada de decisão curricular perspectivada pela relação sistêmica entre *inputs e outputs*.” (*ibidem*, p.8).

Para forjar um conceito de currículo que tenha a normatização como uma única resposta, a arquitetura desenhada do currículo nacional brasileiro parte da relação entre objetivos e competências remetendo para uma confusão conceitual, além de que “sugere erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos.” (Perrenoud, 1999, p. 19). Além disso, é importante realçar que um currículo por objetivos ou por competências trata da ordenação do conhecimento, e procura a eficiência da mesma forma. A arquitetura curricular proposta tem em conta,

o conhecimento que é agora contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, ‘o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer: é simultaneamente técnico e social’. Competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo. (Pacheco, 2001a, p. 3).

Certamente, as escolhas e os seus propósitos para o modelo de arquitetura da BNCC possuem uma epistemologia própria, mas também um paradigma de currículo que permitisse abrigar o texto aprovado. Para além das críticas, como também dos consensos e dissensos inerentes ao processo, o facto é que qualquer extremismo não nos leva a lugar algum. Da mesma maneira que um currículo

entendimento ético, e entendimento intercultural -, são descritas como pretendendo "ajudar todos os jovens na Austrália a se tornar bem-sucedidos aprendizes, indivíduos confiantes e criativos e cidadãos ativos e informados".

prescrito e normativo não garante aprendizagens significativas, um currículo vazio, incipiente, permite subjetividades de toda a ordem, podendo acabar por determinar e reforçar as desigualdades.

No entanto, a relativização do currículo, restringindo a sua tecnificação, conduz apenas a um estatuto próprio de controlo sobre a prática dos professores, principalmente quando apresentado com um rol de conteúdos a serem ensinados e uma listagem de competências que serão avaliadas. Esse “modelo intervencionista e burocrático”, como ressalta Sacristán (2000), já se revelou, no Brasil e em outros lugares do mundo, como ineficaz. A vulnerabilidade do modelo apresentado, ora de carácter ideológico, pode produzir um efeito contrário no imaginário e na prática dos professores, cindindo a sua autonomia ao criar possibilidades metodológicas e, ao mesmo tempo, interferindo com a sua criatividade pedagógica.

Valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão. (Moraes, 2008, p.3).

O deslizamento dos preceitos contidos no uso de competências para determinar objetivos de aprendizagem, mas que expressam comportamentos mensuráveis, colide com o que Perrenoud (1999, p. 19) afirmou: “behaviorismo sumário, taxionomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, organização do ensino objetivo por objetivo, etc...”. O que nos parece muito próximo dos conceitos definidos no paradigma americano ou mesmo, ousamos afirmar, que “são, portanto, outra e a mesma coisa” (Lopes & Macedo, 2011, p. 57).

A arquitetura da BNCC não assume a vertente epistemológica que embasa o texto, o que a pesquisa posteriormente demonstrará. No entanto, dada a sua opacidade, importa salientar que as normas e os materiais que ajudaram à construção de um currículo nacional desta envergadura, para um país como o Brasil, obedeceram de algum modo a um alinhamento coerente. Todo o percurso percorrido desde 2015, na materialização de um projeto de nação, seguiu as determinações do ordenamento jurídico que apontava para sua necessidade, mas também para a regulação do Estado no controlo e gerenciamento da gestão pedagógica.

A escolha da arquitetura curricular foi assumida pelo Governo brasileiro, com a adoção do modelo do currículo australiano e americano, reforçada pela assessoria de consultores dos respectivos países, em todo o processo de construção. A estética do documento está veiculada a tecnologias que demonstram

a complexidade da sua estrutura, composta por códigos alfanuméricos, com um arcabouço que mistura habilidades e conteúdos, seguindo uma hierarquia de aprendizagem, sem se ocupar com a plasticidade da cultura e da aprendizagem.

Ao definirmos o ciclo de políticas (Ball & Bowe, 1992) para o delineamento da nossa pesquisa, para inventariar a produção de discursos que envolveram diferentes contextos na construção do texto da BNCC, tivemos em conta a gestão de uma política específica. Para o efeito, foi preciso identificar a movimentação dos protagonistas para a composição e aprovação do texto, as vozes que ganharam mais eco, os interesses contidos nos discursos e nos textos produzidos, bem como as tensões e contradições discursivas.

Consonantes com as propulsões inerentes a todo o processo, a pesquisa percorreu os os consensos e os dissensos que procuraram legitimar as verdades propagadas, os efeitos do poder e os acordos para se chegar a um currículo comum. Os estilos pedagógicos e as regras epistemológicas que determinaram as escolhas, podem ser analisados sob o olhar das reformas curriculares em curso em outros países, e que, de certa forma, foram consideradas. Ainda assim, vêm sendo urdidas as formas de implementação do currículo nacional, que incidirá sobre as práticas dos professores e, conseqüentemente, procurarão averiguar se de facto, o “direito às aprendizagens” por todos os alunos, como sugere a BNCC.

II Enquadramento metodológico

Capítulo IV - Contexto metodológico da investigação

Cena 4

Esse gosto provém da humildade persistente de aprender.
A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver. (Meireles, 1998, p. 63).

O interesse que move um investigador é, sem dúvida, a curiosidade de desvelar, de deslindar paradigmas, de analisar e interpretar sob as lentes da ciência, as verdades construídas, por vezes prontas e acabadas. Nessa trajetória, o pesquisador municia-se de instrumentos que lhe permitirão deslocar-se entre terrenos movediços, entre teorias, e sobre os sujeitos pesquisados. Popkewitz (1988, p. 25), diz que “a tarefa científica é a atividade daqueles que se esforçam para entender e melhorar nossas condições sociais e modelos institucionais”. Tarefa que não parece ser fácil, uma vez que o campo da educação e das políticas educacionais tem tido um vasto repertório de estudos nessa área. Ainda assim, os significados e os sentidos presentes têm-se revelado antagônicos, pelas diferentes abordagens.

Sagan (2007, p.40) afirmou que: “A ciência é mais do que um corpo de conhecimento, é um modo de pensar”. Sem dúvida, que a sua obra nos faz pensar sobre o funcionamento da ciência e a pseudociência, desmistificando a falsa ciência que, de acordo com autor, falseia o nosso campo de visão, refutando o ceticismo a que conduz um pensamento único e uma forma crítica de ver a realidade. Desta forma, o autor considera que a ciência “está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento”, mas reconhece o esforço para apresentar alternativas de linhas de ação. Aliás, é importante reforçar a necessidade “de dar respostas a perguntas simples, elementares, intelegíveis”, como aponta Souza Santos (1999a, p.8), para dar conta da “complexidade do tempo científico”.

Analisando as investigações no campo educacional, constatamos que a utilização de metodologias da pesquisa-ação, têm sido recorrentes, bem como as teorias do conflito, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, decorrentes do período político vivido no Brasil, influenciado pelas abordagens marxistas (Gatti, 2001). Nessa altura, as pesquisas serviram acima de tudo para (de)anunciar os conflitos sociais existentes, fazendo um forte apelo à crítica social. O aparecimento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação da Educação (ANPED)⁹⁸, em 1978, reforçou a pesquisa educacional brasileira, principalmente na criação de Grupos de Pesquisa que serviram para consolidar esses estudos.

98 Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática académico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades académica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

Importa lembrar que os paradigmas teóricos da investigação na área da educação suscitaram amplos debates sobre toda a problemática que envolve a área, principalmente a metodológica, em que pese identificar as regularidades, as relações e categorias que possam servir de instrumento analítico.

No que se refere às deficiências apontadas nas pesquisas produzidas, destacam-se: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção crítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre a prática (Mazzotti, 2001, p. 40).

O impacto das pesquisas educacionais também, precisa, de gerar novas representações para qualificar o debate, passando de uma análise crítica para proposições de facto e que, de alguma forma contribuam para gerar novos significados. Aliada a essa necessidade, a dificuldade da pesquisa no Brasil, por carência de investimentos, tem ocasionado a falta de interesse dos professores para se aventurarem nesse campo.

Outra crítica que fazemos repousa no facto de a iniciação científica, que deveria começar nos Cursos de Graduação (formação de professores) ser incipiente, quer porque os próprios professores universitários não a realizam, quer pelo perfil dos estudantes que, tendo que trabalhar, não têm condições de se dedicar a horas de estudo e de investigação na própria Universidade.

Além disso, a componente curricular obrigatória de “Metodologia da Pesquisa”⁹⁹, é por vezes pouco valorizada pelos acadêmicos, porque não lhe reconhecem utilidade prática nos seus estudos, além de não possuírem conexão com outras componentes.

No presente, certas dimensões sociais da pesquisa são particularmente enfatizadas. Um deles refere-se à natureza comunitária da prática científica. A pesquisa social emerge de um contexto comunitário com suas normas, crenças e padrões de comportamento social. Essas normas, crenças e diretrizes não são estáticas, mas estão sujeitas a um debate contínuo. Por sua vez, este debate gira em torno de diferentes pressupostos sobre a natureza da vida social e o propósito da ciência, uma vez que existem várias tradições intelectuais que se rivalizam para estabelecer os critérios válidos de pesquisa científica. (Popkewitz, 1988, p. 25).

Na base de tudo isso, a pesquisa na área da educação no Brasil, tem se alastrado com diferentes abordagens, muito mais pela vontade de seus pesquisadores que não medem esforços, ou ainda pela obrigatoriedade imposta pela própria Universidade nas publicações em periódicos. Os Cursos de Pós-

99 Dependendo do Curso ou Área e da Universidade, esse componente curricular possui denominações distintas.

Graduação, são submetidos constantemente a avaliações¹⁰⁰ de instâncias governamentais, o que exige publicações em “larga escala” frutos de pesquisas aligeiradas, para atender as demandas do setor.

Mas, o que move o interesse em deslindar um objeto do conhecimento é a dúvida, como destacou Sagan (2007, p. 255), “o cientista que pela primeira vez propôs consagrar a dúvida como uma virtude fundamental da inteligência indagadora deixou claro que ela não era um fim em si mesmo, mas uma ferramenta.” Tendo em conta a necessidade de estudar um tema tão oportuno no Brasil, e deixando de lado a vaidade acadêmica, o nosso interesse teve como foco a análise do processo de construção do currículo nacional brasileiro e o seu contexto de produção, a partir da *policycle approach* ou abordagem do ciclo de políticas como método de pesquisa que utiliza a “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (Ball, 1994, p. 26).

Perante o exposto, as razões que levaram a pesquisadora a proceder à escolha deste tema, tiveram em conta:

- a) A sua trajetória profissional, em que trabalhou como docente em todas as etapas de ensino da Educação Básica, bem como no Ensino Superior nos Componentes Curriculares de Currículo e Didática, Políticas Públicas e Legislação do Ensino. Tem ainda, influência a atuação como gestora em todos os níveis e etapas de ensino;
- b) O seu percurso acadêmico, em que realizou estudos e investigações na área do currículo, estudando reformas educacionais;
- c) As assessorias a Prefeituras, escolas e redes de ensino, colaborando na elaboração de Projetos Pedagógicos e Propostas Curriculares;
- d) A inquietação, a curiosidade e a necessidade de estudar o processo de construção do currículo nacional brasileiro, no seu contexto político e de produção do texto.

A dúvida é uma hermenêutica das verdades: é uma prática social que consiste em questionamento próprio, inteligência crítica, decisão ético-política e interlocução social. É o processo pelo qual testamos as condições da verdade e as consequências práticas, pragmáticas, dos nossos atos como intervenientes no mundo. A dúvida global é crucial para a nossa noção do que está em causa quando nos afirmamos atores globais. (Bhabha *et al.*, 2007, p.40)

100 As avaliações dos Cursos de Pós-graduação no Brasil, são realizadas pela CAPES tendo como indicadores: PT - Produção Técnica, DI – Disciplinas, PO - Proposta do Programa, DP - Docente Produção, TE, - Teses e Dissertações, PA - Produção Artística, LP - Linhas de Pesquisa, DA - Docente Atuação, PB - Produção Bibliográfica, CD - Corpo Docente, Vínculo Formação, PP - Projetos de Pesquisa.

4.1 Pressupostos metodológicos da investigação

Esta pesquisa procura relacionar a política educacional no seio da arena política em que está submersa, revelando as tendências e os significados subscritos nos discursos da reforma¹⁰¹. Para o efeito, baseamo-nos nas ciências sociais para identificar os contextos sociais e políticos em que as reformas se concretizam e são caracterizadas. Ball (2006, p.18) justifica tal adesão quando refere que: “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”.

A escolha deste caminho deixa-nos apreensivos quando verificamos a carência de consolidação dos referenciais analíticos na produção de pesquisas sobre as reformas no Brasil. No entanto, tivemos em conta as diferentes abordagens, na tentativa de construir uma modalidade mais rigorosa no campo da educação e, sobretudo, desocultar o que envolve as reformas educacionais e as suas narrativas. É um facto que a “ciência, como sabemos, não é de perto, tão limpa, simples e procedimental” (Kincheloe, 2007, p. 15), o que levanta algumas indagações necessárias do seu papel.

Quando tratamos da ciência, remontamo-nos à Grécia Antiga de Aristóteles que, já nessa época, se preocupava com a origem da vida. Depois dele, Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês responsável pela base da ciência moderna, procurou melhorar o método indutivo. Nos séculos seguintes, novas alternativas e posições se consagraram, como é o caso de René Descartes, Galileu Galilei, Isaac Newton, de entre outros, que percorreram o campo da filosofia e da ciência.

O facto é que, historicamente, os métodos de investigação foram sendo melhorados, como foi o caso de David Hume (1711-1776), filósofo escocês que seguiu a linha de pensamento de John Locke (1632-1704), baseado agora no empirismo, isto é, na ideia de que todo o nosso conhecimento tem origem na experiência. Mas, foi no século XX que o filósofo austríaco Karl Popper (1902-1994) deu uma nova roupagem à pesquisa, afastando-se da linha em oposição ao Círculo de Viena¹⁰², em que se questiona o

101 “As reformas são portadoras de práticas discursivas que têm efeito a longo prazo, não só sobre a administração institucional do ensino, mas também sobre os acordos de poder e as vivências subjectivas dos actores.” (Popkewitz, 1992, p. 26).

102 O Círculo de Viena (em alemão WienerKreis) foi o nome como ficou conhecido um grupo de filósofos que se juntou informalmente na Universidade de Viena de 1922 a 1936 com a coordenação de Moritz Schlick. Também foi chamado de “Sociedade Ernst Mach” (Verein Ernst Mach) em homenagem a Ernst Mach (Stanford Encyclopedia of Philosophy). Em reuniões semanais procuravam reconceitualizar o Empirismo a partir das novas descobertas científicas e demonstrar as falsidades da Metafísica. Suas atividades cessam quando Schlick é assassinado por um dos seus alunos. Seu sistema filosófico ficou conhecido como o “Positivismo Lógico” ou ainda Empirismo Lógico ou Neopositivismo. Os membros do Círculo de Viena tinham uma visão comum da filosofia, que consistia na aplicação das postulações de Ludwig Wittgenstein, expostas em seu *Tractatus Logico-Philosophicus*, embora Wittgenstein insistisse que o positivismo lógico fosse uma visão errada sobre seus escritos (Wittgenstein & The Vienna Circle. Wiley-Blackwell, 1984). A influência do Círculo de Viena na Filosofia do século XX foi imensa (Stanford Encyclopedia of Philosophy). O Círculo de Viena surgiu por uma necessidade de fundamentar a ciência a partir das concepções ou aceções que a Filosofia da Ciência ganhou no século XIX. Até então, a filosofia era vinculada à Teoria do Conhecimento, mas, a partir de Hegel, este vínculo se desfez. (https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_de_Viena).

método científico, até então propagado, trazendo à tona os conceitos de validade e verificabilidade das hipóteses.

Neste sentido, é preciso lembrar Bachelard (2006), quando traz esse assunto para o terreno das concepções de obstáculos epistemológicos, fazendo uma crítica ao pensamento *positivista-comteano da ciência*, tendo passado a perseguir um limite de concessão entre o conhecimento científico e o conhecimento não científico. Nessa esteira de pensamento, a diferença entre ambos está na necessidade da reflexão do conhecimento científico sobre o conhecimento comum. As suas críticas ainda se relacionavam com o progresso da ciência, voltadas, exclusivamente, para aconceção unitáriado século XVII¹⁰³.

Se um filósofo fala da experiência, as coisas caminham bem depressa, trata-se da sua própria experiência, do desenvolvimento tranquilo de um temperamento. Acaba-se por descrever uma visão pessoal do mundo como se ela encontrasse ingenuamente o sentido de todo o universo. E a filosofia contemporânea é assim uma embriaguez de personalidade, uma embriaguez de originalidade. E esta originalidade pretende-se radical, enraizada no próprio ser; assinala uma existência correta; funda um existencialismo imediato. Assim, cada um se dirige imediatamente ao ser do homem. É inútil ir procurar mais longe um objecto de meditação, um objecto de estudo, um objecto de conhecimento, um objecto de experiência. A consciência é um laboratório individual, um laboratório inato. Assim, os existencialismos abundam. Cada um tem o seu; cada qual encontra a glória na sua singularidade (Bachelard, 2006, p. 22).

Certamente, o pensamento de Bachelard contribuiu, significativamente, para um novo estatuto científico em que pese embora a necessidade de rupturas entre ciência contemporânea e o senso comum, foi caracterizado por um processo dialético. Ainda assim, defendeu a ruptura com o determinismo científico, o método cartesiano e o pensamento objetivo, que muitas vezes orientam a prática da investigação.

O conflito, na arena de disputas, das pesquisas em educação, remontam, ainda a modelos positivistas que foram consolidados até o século XX, aliados a uma vertente fenomenológica¹⁰⁴. Outra vertente que ganhou densidade no campo das ciências humanas foi o materialismo histórico dialético, que, numa abordagem que se contrapunha ao positivismo, procurou analisar as formas de organização da sociedade e do capital. Para além das abordagens aqui mencionadas, outras tendências teórico-metodológicas emergem no campo da investigação, anunciando a construção de novos paradigmas

103 O século XVII acompanhou duas tendências de pensamento, dos quais Bachelard foi extremamente crítico. A tendência evidenciada por Francis Bacon, de cunho empirista e a do pensamento racionalista de René Descartes.

104 Fenomenologia (do grego *phainesthai* - aquilo que se apresenta ou que mostra - e *logos* explicação, estudo) é uma metodologia e corrente filosófica que afirma a importância dos fenômenos da consciência, os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua "significação". Os objetos da Fenomenologia são dados absolutos apreendidos em intuição pura, com o propósito de descobrir estruturas essenciais dos atos (noesis) e as entidades objetivas que correspondem a elas (noema). (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fenomenologia>).

(Foucault, Giddens, Bourdieu, Habermas, Adorno, Morin, Souza Santos, Hobsbawm), como sugere Battini, (2003, p.18): “recuperando categorias explicativas e históricas consentâneas à realidade contemporânea”.

Merecem, ainda, destaque, as pesquisas e os estudos sobre políticas públicas para educação, com o aumento do número de programas de Pós-Graduação¹⁰⁵ *Stricto Sensu* no Brasil, com uma grande variedade de linhas de investigação vinculadas a essa temática. Grande parte da incidência das pesquisas na área de políticas públicas deve-se ao facto de a educação aparecer no centro dos debates sociopolíticos, nas últimas décadas do século XX.

Neste sentido, importa lembrar Bourdieu (1983) quando destaca a noção de “campo”¹⁰⁶, para relacionar as lutas que são travadas em diferentes campos científicos por diversos grupos. Por um lado, o seu universo abarca as instituições e os sujeitos envolvidos, que geram e produzem a ciência, que, inevitavelmente, é um campo de lutas para a legitimação das suas forças. Destaca-se o capital científico que é distribuído pela estrutura, muito próximo do conceito, já referido, de capital simbólico, em que há uma disputa acerca da imposição do que pode ser considerado científico. Moreira (2002, p. 91) sugere que “as análises científicas do estado da ciência não são inocentes; não são outra coisa senão a justificação, cientificamente mascarada, do estado particular da ciência ou das instituições científicas com a qual compactuam.”

Em idêntica linha de pensamento, Demo (1981, p. 16) discute os critérios de cientificidade como sendo importantes para a investigação. Para o autor, tais critérios podem ser classificados em internos e externos: “Os internos decorrem da própria tessitura interna da produção científica, são características imanentes. Os externos são buscados em predicados atribuídos de fora.” Na opinião do autor (*ibidem*, p. 24), podemos levantar critérios internos, tais como:

- a) Coerência: significa falta de contradição, argumentação estruturada, corpo não contraditório de enunciados, desdobramento do tema de forma estruturada, dedução lógica de conclusões. Coerente é o discurso que, estabelecido o ponto de partida, evolui sem entrar em contradição, tanto no sentido de não partir de

105 “O surgimento da pós-graduação em educação data da década de 1960, quando foi criado o mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 1966. Sua expansão ocorreu, de fato, nos anos de 1970, quando o governo instituiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação; a efetiva produção de teses e dissertações se iniciou apenas em 1973”. (Souza Santos & Azevedo, 2009, p. 541).

106 Campo, na teoria proposta por Pierre Bourdieu representa um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações. É o poder simbólico. Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. No campo da arte, por exemplo, a luta simbólica determina o que é erudito, ou o que pertence à indústria cultural. Determina também quais valores e quais rituais de consagração as constituem, e como elas são delimitadas dentro de cada estrutura. No campo, local empírico de socialização, o habitus constituído pelo poder simbólico surge como todo e consegue impor significações datando-as como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, na noção de prática, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo_\(sociologia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo_(sociologia))).

premissas conflitantes, como no sentido de um corpo intermédio concatenado, amarrado, ajustado, como também no sentido de chegar a conclusões congruentes entre si e para com as premissas iniciais.

- b) **Consistência:** significa a capacidade de resistir à argumentações contrárias, difere de coerência, porque está mais próxima do rigor lógico, enquanto a consistência se liga também à atualidade da argumentação. Das obras produzidas em determinado ano, apenas algumas sobrevivem, porque não conseguiram resistir a tempo, contribuindo para isto não só a capacidade lógica, mas também a capacidade de produzir argumentos sustentados pela comunidade científica.
- c) **Originalidade:** significa uma produção não tautológica, ou seja, não meramente repetitiva, representando real contribuição ao conhecimento. Dito de outra maneira, acentua-se aqui a produção baseada na pesquisa, na descoberta, na invenção.
- d) **Objetivação:** significa a tentativa de reproduzir a realidade assim como ela é, mais do que gostaríamos que fosse. Como não aceitamos a possibilidade de um conhecimento objetivo, substituímos o conceito por objetivação. Em primeiro lugar interessa à ciência captar a realidade e é por isso que este critério é o mais importante. Embora a coincidência entre a realidade e o que pensamos dela nunca se dê adequadamente de modo cabal, é o ideal máximo da ciência.

No nosso caso, a opção por realizar uma pesquisa que envolvesse categorias de cunho sociológico, com o intuito de identificar e caracterizar os diferentes caminhos na produção do currículo nacional, com todas as suas ambiguidades e contradições, fez sentido, quando percebemos a forma como o contexto político e os seus protagonistas deram forma à BNCC. No entanto, admitimos que a investigação exigiu uma perspectiva crítica na análise de todos os referenciais utilizados, bem como a ruptura com alguns modelos lineares que tinham sido testados. Dadas as características da pesquisa e da política investigada, valemo-nos de forma consciente e reflexiva, dos referenciais teóricos disponíveis para compreender o empreendimento do Governo brasileiro ao implementar uma reforma de tal magnitude.

4.2 A pesquisa em ciências humanas e sociais

O trânsito na área de Ciências Sociais¹⁰⁷ tem significado para a nossa pesquisa, uma vez que envolve categorias de análise com estilos e formas únicas de abordagem. Além disso, oferece-nos a oportunidade de um quadro binário, que relaciona a política educacional e o contexto político em que está inserida, revelando as suas particularidades no sentido de compreender de que forma os formuladores de políticas “baseadas na culpabilização”, entendem e justificam a adoção de novas políticas responsabilizando sempre o outro, no caso, a escola e o professor, num verdadeiro hiato que se afasta da análise do contexto social. (Ball, 2006).

¹⁰⁷Popkewitz(1988, p. 29), usa a expressão "ciência social" como "um termo geral que inclui as ciências sociais tradicionais (ciência política, sociologia, psicologia e história). A pesquisa educacional é um tipo especial de ciência social cujo foco institucional é o ensino. O termo genérico "ciência social" destaca a natureza social de todas essas disciplinas."

Assim, compreender os processos em que as políticas são formuladas remete-nos para as questões epistemológicas e sociais que permitam que “possamos chegar mais perto de uma metodologia que analisa a reforma como uma intersecção do conhecimento, do poder e das práticas situadas historicamente” (Popkewitz, 1987, p.39). Ainda assim, cumpre-nos destacar os compromissos e os valores que perpassam a pesquisa social, quando ela revela contradições imanentes da sociedade.

O vocabulário específico deve distanciar os pesquisadores de sua atividade, mas, simultaneamente, também constroi um olhar fixo que torna a “paisagem do social” sempre mais visível. A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso (Ball, 2006, pp. 18-19).

Nesta esteira de pensamento, a pesquisa em ciências sociais, permite ao pesquisador analisar a realidade uma vez que ela nunca será suficientemente estudada, dada a sua complexidade. Como bem sabemos, as teorias não conseguem explicar e interpretar os fenômenos sociais existentes, como defende Demo (1981, p. 25) ao referir que: “somente na teoria se pode dizer que a ciência é a interpretação verdadeira da realidade, porque na prática toda interpretação realiza apenas uma versão historicamente possível.” Ainda, do ponto de vista histórico,

É apreciado que as contribuições significativas das ciências sociais não estão nos dados em si, mas na elaboração de algumas questões teóricas de novos assuntos com os quais considerar o mundo, que gerou questões inéditas e nos estimulou para buscar novos dados demonstrando como o nosso mundo é construído e transformado. Ao contrário da crença dominante, o valor da ciência social não é na utilidade do conhecimento que traz, mas na sua capacidade de desdobrar e liberar a consciência dos indivíduos para que estes considerem as possibilidades de sua situação. As visões que fundamentam nossa linguagem e direcionam nossas observações são o que dão origem à natureza metafórica da ciência (Demo, 1981, p. 35).

Uma das características deste tipo de abordagem resulta no envolvimento direto do investigador com o objeto estudado, captando a realidade de forma dinâmica e superando algumas limitações das pesquisas em educação, até então realizadas. No entanto, a pesquisa em Ciências Sociais tem vindo a consolidar-se como um novo paradigma de investigação, rompendo com o positivismo, quando lança mão de novos argumentos para explicar os problemas sociais. Com uma forte componente sócio-antropológica, é permeada pelas intenções de descrição (Chizzotti, 1991, p. 84), interpretação e compreensão do social, no sentido de destacar as especificidades dos contextos pesquisados.

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (SouzaSantos, 1999a, p. 53).

Importa referir, que a investigação em ciências sociais, principalmente no campo da educação, com diferentes abordagens metodológicas, evidencia a necessidade da construção de um estatuto científico, inaugurando cenários que contribuíram de sobremaneira para novos paradigmas¹⁰⁸, descritos por Kuhn(1991, p.13) como: “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.”

Face à ambiguidade, pode-se afirmar que, por um lado, um paradigma é caracterizado pela investigação das ciências naturais, baseada no empirismo, para explicar os fatos e, por outro lado, que tem a sua matriz nas ciências humanas e sociais, procurando despertar os significados dos fatos no contexto em que ocorrem, (Chizzotti, 2000). No caso da nossa pesquisa, procuramos os contextos que marcaram a construção da BNCC, para compreender o processo político como algo dialético.

Ora, como sabemos, os paradigmas são pressupostos das ciências, sendo através deles que os investigadores buscam respostas para os seus problemas de investigação. Desde então, a tendência para identificar os limites “das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou (SouzaSantos, 1999a, p. 54). Ainda assim, não podemos deixar de considerar os conflitos imbricados no trabalho científico que, de alguma forma, são os elementos que constituem a própria ciência. Popkewitz (1988, p. 32) trata dessas questões, sobretudo nas ciências sociais:

(...) nos campos de vanguarda de uma ciência, muitas perspectivas coexistem esse rival na busca pela aceitação ou na obtenção do domínio de uma área de conhecimento. Isso é observado nas ciências sociais, onde várias abordagens conceituais e epistemológicas competem permanentemente entre si para entender e explicar os fenômenos. Por exemplo, estudantes de política podem interpretá-lo como uma "cultura cívica", uma "democracia pluralista" ou uma "elite de poder". Cada uma dessas abordagens, como lentes conceituais, orienta o olhar do pesquisador para fenômenos sociais de diferentes tipos e oferece diferentes explicações de fatos políticos. De acordo com a pesquisa mais recente na sociologia da ciência, esses fenômenos ocorrem nas ciências físicas e biológicas e sociais.

Por outro lado, o paradigma das ciências sociais, disseminado por Durkheim (1980), consistia em estudar os arranjos sociais da mesma forma que os fenômenos naturais, o que leva a reduzir “ os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis”, como apontou SouzaSantos (1999a).

108 O conceito de paradigma surgiu das experiências de Thomas Kuhn como cientista. Ele percebeu que a prática científica é uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecido pelo paradigma. Ou seja, a ciência é uma tentativa de forçar a natureza a esquemas conceituais fornecidos pela educação profissional. Na ausência de um paradigma, todos os fatos significativos são pertinentes ao desenvolvimento de uma ciência. Kuhn (1991) afirma ainda, que o paradigma se constitui como uma rede de compromissos ou adesões conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais compartilhados. O paradigma é o que faz com que um cientista seja membro de uma determinada comunidade científica. Através da educação o jovem adquire os esquemas conceituais de sua atividade. É a educação profissional que lhe permitirá aprender e internalizar esses pressupostos. Uma vez aprendido, o cientista vai compartilhá-los em sua prática profissional. Disponível em <https://filosofonet.wordpress.com/2012/07/02/o-que-e-paradigma-segundo-thomas-kuhn/>

Grande parte da crítica à pesquisa na área de ciências sociais, deve-se ao fato de não dispor de teorias que expliquem os fenômenos e controlem, metodologicamente, a prova dos seus princípios. A razão para isto, acontece na dinâmica da sociedade e na sua cultura. Além disso, os fenômenos sociais são de natureza subjetiva como destaca o mesmo autor.

Recorremos a Bachelard (1996), quando manifesta que “o verdadeiro espírito científico moderno” é caracterizado pela ruptura de esquemas ainda ligados a teorias tradicionais, sendo necessário ter em conta a ideia de não existir um racionalismo absoluto, principalmente na área das ciências sociais. Na prática científica, o investigador precisa de ter “valores de coerência” com a “fidelidade ao real”, o que exige apreender a própria dinâmica da sociedade, para não cair na armadilha de “denúncias das sínteses vazias da ideologia”, como descreveu Bourdieu *et al.* (1999).

Certamente que o movimento da investigação nessa área ultrapassa os limites do empirismo, ou mesmo do racionalismo, uma vez que tem em conta muito mais a compreensão de fatores sociais e políticos implicados na construção de uma reforma educacional e que, ao mesmo tempo, procura relacionar com as intenções e os valores presentes. Novamente, Sagan (2007, p.35) nos convida a pensar no fazer ciência de forma descomplicada.

Uma vez que a ciência nos leva a compreender como o mundo é na realidade, em vez de como desejaríamos que fosse, suas descobertas podem não o ser, em todos os casos, imediatamente compreensíveis ou satisfatórias. ... possível que tenhamos um pouco de trabalho para reestruturar a nossa mentalidade. A ciência é muito simples. Quando se torna complicada, em geral é porque o mundo é complicado - ou porque nós é que somos complicados. Quando nos afastamos assustados da ciência, porque ela parece difícil demais (ou porque não o fomos bem ensinados), abrimos mão da capacidade de cuidar de nosso futuro. Ficamos privados dos direitos civis. A nossa autoconfiança se deteriora.

Ademais, na área de ciências sociais os paradigmas qualitativos são distintos de uma abordagem quantitativa, pois não utilizam dados estatísticos para a realizarem as análises, como é o caso da nossa pesquisa. A nossa preocupação teve em conta um método que nos permitisse relacionar os processos que motivaram os protagonistas a construir o currículo nacional, considerando as suas crenças, os seus valores, e as suas representações sociais e econômicas, que permeiam a política. Pacheco (1995, p. 41) assevera que neste tipo de investigação:

Os interesses estão mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo; a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante.

Tendo como pressuposto que a ciência é também cultural, não se reduzindo a uma quantificação estatística, superando por isso os modelos lineares de análise, para dar lugar a um conhecimento “relativamente imetódico” em que a “pluralidade metodológica” (Morgado, 2003) ganha espaço para permitir recorrer a conceitos interpretativos, estruturais e discursivos.

A necessidade de perseguir uma explicação teórica para a análise da realidade social e, especificamente, no nosso caso, as escolhas na definição de uma epistemologia que abrigasse a arquitetura curricular definida na BNCC, exige questionar o papel da teoria pois “o que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em redor de uma nova gama de premissas e temas” (Hall, 2003, p.131).

4.2.1 A pesquisa na área de políticas educacionais

A nossa investigação desenvolveu-se na área das políticas educacionais, quer pela necessidade de interpretar e traduzir o currículo nacional brasileiro, quer pela sua importância no atual cenário político. A relevância do estudo, mesmo sendo um campo relativamente novo no país, resulta da análise das políticas públicas em educação e seus reflexos na sala de aula. Neste sentido, os nossos estudos não poderiam eximir-se de uma análise das reformas curriculares no Brasil, nas suas dimensões jurídicas e políticas, o que nos compele a fazer referência a alguns estudos desenvolvidos nesse âmbito.

Do ponto de vista de sua institucionalização, o campo de estudo de políticas públicas é bastante incipiente no Brasil, e sua genealogia intelectual (...) é relativamente curta. No Brasil observam-se aspectos comuns à trajetória europeia continental - no sentido de que as ciências sociais distanciaram-se da gestão de governo e que a análise de políticas esteve associada a entidades governamentais -, e muitos trabalhos na área, sobretudo os que estão associados à avaliação de políticas, foram e continuam sendo realizados por instituições governamentais (Melo, 1999, p.65).

Para além de sua relevância, as pesquisas na área das políticas educacionais intensificaram-se na década de 1980-1990, período marcado pela abertura política, o que gerou o interesse dos educadores brasileiros dos Grupos de Pesquisa da ANPED e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)¹⁰⁹. A produção acadêmica, e os eventos sobre o tema foram alastrando no país, chamando atenção para as políticas e reformas curriculares em curso. Este período foi, também, influenciado pela Nova Sociologia da Educação, o que motivou análises de reformas curriculares noutros países, como, por exemplo, a Inglaterra, o EUA e a Espanha.

109 Criada em 1962, como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, passou a ter nova denominação em 1996. Tal associação, protagonizou inúmeros estudos e lutas acerca da administração escolar/gestão escolar e reformas educacionais, com muitas publicações o que intensificou o debate sobre as políticas públicas no país.

Nesta linha de pensamento, existe outra abordagem que tem vindo a ganhar terreno nas pesquisas em ciências sociais, sobretudo com recurso a uma abordagem da sociologia política - é o Ciclo de Políticas (*PolicyCycle Approach*)- proposto por Ball e Bowe (1992)¹¹⁰, do qual nos apropriamos para a pesquisa realizada. Em 2000, tal abordagem começa a ser utilizada por docentes do Ensino Superior, tendo os trabalhos de pesquisa sobre as políticas educacionais ganho volume anos depois no Brasil. Dada a sua relevância, a teoria nas ciências sociais tem tido contornos crescentes na consolidação das pesquisas em educação, em contraposição ao que Ball (2011b, p. 45) nomeia de:

Antigas assunções redentoras, baseadas em um papel orgânico não problemático para eles, ou em um perpétuo processo de crescimento progressivo e ordenado, ou de desenvolvimento conseguido graças à maestria científica ou tecnológica, ou de controle sobre eventos, ou ainda de reciclagem assertiva de velhos dogmas e de cansadas utopias (2011b, p. 45).

Desta forma, a investigação sobre o currículo nacional brasileiro valeu-se do ciclo de políticas proposto por Ball, na tentativa de analisar os contextos de influência e da sua produção, uma vez que algumas reformas baseiam-se “na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática.” (*ibidem*, p. 103).

No Brasil, alguns investigadores têm procurado essa abordagem, sobretudo para compreender as reformas impostas na área da educação, como descreve Mainardes (2006, p.49):

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Analisar o novo currículo nacional brasileiro e, conseqüentemente, os constrangimentos, os consensos e os dissensos inerentes a seu processo de construção, levou-nos a percorrer um longo caminho de erros e acertos, justamente porque a pesquisa em política educacional “dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas”(Ball, 2006, p.19). Assim, na tentativa de uma análise que pudesse responder ao nosso problema de pesquisa, adotamos algumas

110 “No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. “ (Mainardes, 2006, p-49-50).

categorias e procedimentos¹¹¹ que fizessem sentido relativamente ao objeto de estudo e, ao mesmo tempo, estivesse de acordo com a metodologia proposta por Ball.

Como a pesquisa envolveu a análise política da reforma curricular, em que pesaram arranjos institucionais e culturais, para a implementação de um currículo nacional, é preciso uma clara distinção entre os conceitos das políticas, de acordo com Ball e Bowe (1992, p. 100):

- ✓ Política prevista: a variedade de ideologias "oficiais", concorrentes que procuram política de afeto. 'Oficial' registra o fato de que estamos falando não apenas das intenções do governo e seus conselheiros, o *DES* e o *quasi-state* órgãos que foram designados para "implementar" a política, mas também escolas, LEAS e outras áreas políticas em que as políticas "oficiais" surgir. As ideologias concorrentes sinalizam a complexidade dos pronunciamentos "oficiais" e a contínua luta pelo poder que refletem e conter.
- ✓ Política real: chama nossa atenção para a redação da legislação, circulares e documentos políticos - os textos políticos - que se propuseram a estabelecer as regras básicas para a política em uso. Estes fornecem uma forma de política pretendida. No entanto, com todos os seus "espaços", "silêncios" e contradições, eles continuam a ser um recurso para que os profissionais desenvolvam política em uso.
- ✓ Política em uso: as práticas e discursos institucionais que emergem das respostas dos praticantes às políticas pretendidas e reais de sua arena, as peculiaridades e particularidades de seu contexto e as percepções das políticas pretendidas e reais de outras arenas.

O Ciclo de Políticas envolve cinco contextos. Porém, a nossa pesquisa constrói-se apenas no Contexto de Influência e no Contexto de Produção, uma vez que os restantes contextos se referem à prática, aos resultados e à estratégia política, o que não justificou a sua adoção, uma vez que a conceção e a homologação do currículo nacional (BNCC) ocorreu em dezembro de 2017 e, no caso do EM em novembro de 2018, existindo um tempo para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, determinado para a sua implementação, pelos Sistemas de Ensino e pelas escolas.

Para caracterizar o Ciclo de Políticas, como sendo constituído por contextos contínuos e inter-relacionados, não possuindo uma dimensão temporal ou sequencial, passamos a descrever sua gênese:

- a) *Contexto de Influência*: diz respeito a arena política em que o texto é produzido, em que grupos procuram legitimidade através dos seus discursos. Nesse contexto, diferentes atores disputam o poder, em comissões, em formas de representatividade. Neste contexto, os interesses e as ideologias relacionam-se para garantir suas verdades;

111 "A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc." (Mainardes, 2006, p. 59).

- b) *Contexto de Produção*: refere-se ao texto, propriamente dito, bem como aos grupos envolvidos na sua produção, às ideias centrais, aos valores presentes, a linguagem e ao estilo do texto e suas contradições;
- c) *Contexto da Prática*: diz respeito à implementação do texto e sua tradução pelos professores e pessoas envolvidas, bem como ao processo de resistência da sua materialidade;
- d) *Contexto dos Resultados*: trata do impacto da política para os atores envolvidos, como também, de dados gerados após sua implementação;
- e) *Contexto de Estratégica Política*: envolve as estratégias utilizadas para redimensionar a política em curso. Permite identificar as desigualdades e ambiguidades geradas pela política.

A escolha do desenvolvimento analítico pressupõe a compreensão e análise de diferentes aspectos relacionados com as políticas de reforma, bem como com a forma como foram produzidas e delineadas. Como aludimos atrás, a nossa pesquisa vinculou-se a uma perspectiva teórica pós-estruturalista, com um posicionamento epistemológico claro que se aproxima das discussões pós-modernas. Ainda assim, para garantir uma certa coerência, e conforme determina Mainardes (2017, p. 4), procuramos adotar “como estratégia a ‘teorização combinada’, ou seja, a composição de um quadro teórico com contribuições de teóricos de matrizes epistemológicas distintas”.

Bem sabemos que vários modelos de formulação e análise de políticas foram desenvolvidos em diferentes países, com foco nas respectivas reformas curriculares. Apesar de algumas críticas resultam do seu carácter positivista ou tecnicista, o emprego de uma perspectiva crítica foi-se desenvolvendo a partir da necessidade de analisar as reformas no âmbito de diferentes contextos políticos. Convém referir, como destacam os autores, as discussões sobre o facto de os referenciais analíticos na pesquisa serem escassos, no país, no campo das políticas educacionais, o que permite compreender e justificar o aumento das publicações em função de sua relevância, como reflexo da conjuntura política atual. Por outro lado, Macedo (2016b, p. 6) torna públicas as análises realizadas, na “topologização” das políticas curriculares no país, explicando que:

Uma abordagem clássica da política, como por exemplo, a do ciclo de políticas atribui propriedades fixas ao espaço; os contextos se tornam uma espécie de cenário onde as políticas são vividas. Com isso, se perde a complexidade das conectividades, que acabam sendo pensadas como ocorrências mais ou menos duráveis no tempo. Lidar com a política de forma topológica é sair dessa geometria euclidiana e tratar o espaço (contexto) como um dos aspectos da relação das coisas.

Em relação ao desenho da pesquisa, superando os modelos lineares de análise que, na opinião de Mainardes *et al.* (2011, p. 155), estavam relacionados com os estágios da produção, os novos

referenciais “partem da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Tais aspectos não puderam ser negligenciados no nosso estudo, uma vez que partimos desses contextos para analisar a reforma empreendida, pelo governo brasileiro.

Além disso, o tempo político precisa de sentido em conta, por causa das três versões, que foram elaboradas em contextos extremamente marcados por disputas de poder e legitimidade, exigindo rapidez do MEC, para entregar o documento antes que terminassem os mandatos dos Agentes Públicos e Políticos.

A nossa pesquisa partiu do contexto de influência do texto da BNCC, que envolveu a “comunidade política” (Ball, 2013) e foi disseminada, desde a sensibilização do Governo brasileiro e, principalmente, do MBNC para a sua necessidade, bem como dos discursos veiculados no parlamento, nos Sistemas de Ensino e nos *media*. O papel do Estado, que viabilizou todo o processo na procura de parceiros (iniciativa privada), também mereceu destaque no nosso estudo.

A esse respeito, Pacheco (2003, p.10) destaca que, a metodologia das políticas curriculares assenta-se em “parâmetros de interpretação compreensiva”, para não cair na armadilha de análises simplistas ou apaixonadas. Nesse sentido, o enquadramento teórico segue uma narrativa que destaca os contextos político e social em que as políticas foram arquitetadas, fruto de acordos e (re)configurações no campo do currículo.

4.3 Objetivos

Para alcançar os propósitos da pesquisa realizada, organizamos um quadro que apresenta as suas fases e os objetivos concretizados. Mesmo utilizando apenas dois instrumentos de recolha de dados - entrevistas e análises de documentos -, a pesquisa debruçou-se no processo de construção do currículo nacional brasileiro.

Figura 12 - Fases, objetivos e instrumentos da pesquisa

FASES	OBJECTIVOS	INSTRUMENTOS
--------------	-------------------	---------------------

	<p>Compreender a influência política no processo de construção do currículo nacional brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar a percepção dos atores sobre a importância dos grupos privados para a elaboração da BNCC ✓ Perceber as redes de influência e poder imbricadas na construção da BNCC. 	
Recolha de dados qualitativos	<p>Relacionar as percepções dos atores no processo de construção do currículo nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Determinar a seleção e a forma de participação dos atores no processo; ✓ Levantar o envolvimento dos grupos privados no processo de elaboração do texto; ✓ Interpretar a participação de consultores internacionais na elaboração do texto e o seu significado; 	Entrevistas
	<p>Analisar a pertinência de um currículo nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar a importância do currículo nacional para os atores do texto. 	
	<p>Descrever o contexto de produção do currículo nacional brasileiro em suas dimensões jurídica, política e discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar a estrutura do texto das versões da BNCC; ✓ Discutir os textos de apoio para a construção do texto; ✓ Relacionar as percepções dos consultores internacionais na análise do texto: ✓ Traduzir o conteúdo dos textos nas páginas <i>web</i> da BNCC produzidos pelo Ministério da Educação e do Movimento pela Base Nacional; ✓ Analisar as sínteses das audiências públicas; ✓ Compreender o discurso no Manual de Implementação da BNCC; ✓ Relacionar e analisar as matérias jornalísticas veiculadas pelos <i>media</i> acerca da BNCC. 	Análise de documentos

4.4 Modelos metodológicos de investigação/intervenção

As pesquisas na área do currículo, no Brasil, têm sido tardias, quando comparadas com outros países, como os EUA e a Inglaterra, em que a consolidação dos estudos já tem alguns anos. Ainda assim, é necessário destacar o esforço dos pesquisadores e dos contributos dos Grupos de Pesquisa para o debate acerca do tema, bem como das reformas curriculares em curso no país. Sem dúvida que o aumento do interesse se iniciou com o final da Ditadura Militar no país e, principalmente, a partir da publicação da nova LDB em 1996. O maior interesse incidiu nas políticas públicas da educação e no papel do Estado como reformador.

Como mencionamos em capítulos anteriores, o currículo é um campo fértil de estudos, que envolve sobre as práticas de escolarização e, sobretudo, as práticas pedagógicas da escola e do professor. O interesse que move esta pesquisadora no sentido de encontrar significados para as reformas curriculares em curso, no Brasil, reside no facto de o caminho trilhado até aqui acaba por resvalar para a própria prática. Nessa conformidade, acompanhámos grandes reformas educacionais, particularmente as que envolvem diretamente o currículo escolar, e percebemos que, nem sempre, os “(re) formuladores” de tais políticas reconhecem o alcance e o impacto que as mesmas têm nas salas de aula. Relativamente à tradução/interpretação das reformas por parte dos professores, dos gestores escolares e até dos Sistemas de Ensino, nem sempre compreendem a extensão, a necessidade e, principalmente, a validade do que foi proposto.

Desta forma a nossa pesquisa definiu como prioridade, ouvir as vozes dos sujeitos que, direta ou indiretamente, participaram na construção da BNCC, para analisar as tendências políticas e as percepções dos atores sobre o contexto de produção do currículo nacional a partir do contexto de influência. Tal perspectiva compeliu-nos a realizar um estudo exploratório descritivo, para compreendermos os fenómenos relacionados com o objeto de pesquisa.

No nosso estudo procurámos captar as percepções dos atores envolvidos na produção da BNCC e inventariar as suas opiniões por meio do estudo exploratório. Ao utilizar uma abordagem qualitativa, recorreremos a uma perspectiva pós- estruturalista, identificando as formas como o poder circula, mas, ao mesmo tempo, os discursos que gerem a política, como justifica Mainardes *et al.* (2011, p. 156), “ a ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa

entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente”.

Ao utilizar o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), a nossa pesquisa envolveu diferentes procedimentos, que serão detalhados posteriormente, para a recolha de dados. Dada a sua contingência, utilizamos apenas dois contextos, por causa do objeto de estudo, a BNCC, não ter sido implementada: o contexto de influência contou com uma vasta pesquisa bibliográfica e as entrevistas aos formuladores da política. Já a análise do contexto de produção, além da pesquisa bibliográfica disponível e das entrevistas aos autores do texto, aos assessores, coordenadores e leitores críticos, contou com a análise de documentos que serviram de apoio para a sua produção.

Dadas as contingências do período político que o Brasil vive, tendo sido nesse cenário que objeto da nossa pesquisa foi pensado e construído, ainda, sem esquecer a volubilidade de documentos jurídicos e suas complexidades, face a própria dinâmica da sociedade e suas assimetrias, o nosso estudo pareceu-nos providencial. Estudar uma reforma educacional desta natureza, que irá incidir sobre a vida de milhares de professores e instituições, exigiu uma interpretação sociológica, partindo de uma epistemologia que nos ajudasse a responder às nossas hipóteses iniciais.

4.5 Estudando o caso da BNCC

A apreensão na construção subjetiva de uma determinada realidade remete-nos para as pesquisas antropológicas, levantando questões importantes acerca das dimensões epistemológicas a partir das quais se faz ciência. O diálogo entre teoria e dados empíricos faz parte das agendas das pesquisas desta natureza e é caracterizado como um método compreensivo da realidade. No entanto, é necessária uma certa “vigilância epistemológica”¹¹²(Bourdieu *et al.*, 2004) para não cair na armadilha de suposições e “achados” que não se relacionam com a verdade.

Investigar a implementação de uma reforma curricular e a adesão dos atores a esse processo implica reconhecer que os modos de pensamento individual e coletivo, bem como a cultura e as normas que os regulam, são produtos históricos das suas práticas sociais. Dito de outra forma, captar a realidade

112 “À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. É somente por uma reinterpretação mágica das exigências da medida que podemos superestimar a importância de operações que, afinal de contas, não passam de habilidades profissionais e, simultaneamente - transformando a prudência metodológica em reverência sagrada, com receio de não preencher cabalmente as condições rituais utilizar com receio, ou nunca utilizar, instrumentos que apenas deveriam ser julgados pelo seu uso.” (Bourdieu *et al.*, 2004, p. 14).

de um sistema de ensino complexo como o do Brasil e os sentidos que o norteiam, requer compreender as características do contexto singular em que ocorre, bem como dos atores que aí trabalham. Popkewitz (1988, p. 25), menciona a necessidade do respeito pela situação social e cultural da atividade de pesquisa, ao referir que:

Podemos considerar que a ciência social é uma dialética da linguagem que oferece ficções heurísticas através da qual assumimos que o mundo está de uma certa maneira. Essas ficções ou teorias aparecem como algo neutrais em virtude de convenções da ciência, convenções que contextualizam a linguagem e tornam o conhecimento aparente ser outra coisa. No entanto, um exame aprofundado de linguagens e procedimentos científicos nos obriga a reconhecer que nenhum deles é livre de esperanças ou interesses humanos. Nossos métodos de pesquisa decorrem da nossa participação em certas condições sociais e que nos fornecem um meio para tentar resolver as contradições de nossa experiência e os problemas não resolvidos da vida cotidiana.

Nesta ordem de ideias, e dadas as contingências da pesquisa que nos propusemos, realizar um estudo de caso¹¹³ pareceu-nos a opção metodológica mais acertada. Trata-se de uma metodologia que permitirá partir do contexto em que se insere a pesquisa, tratando-a de forma singular a partir da realidade histórica, política e social dos grupos envolvidos.

É ele [raciocínio analógico] que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afogemos, como faz a ideografia empirista, e realizarmos a intenção de generalizações, que é própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível (Bourdieu, 1989, pp.32-33).

A utilização de abordagens qualitativas nas pesquisas em educação exigiu rigor científico na investigação, onde o problema foi bem delimitado, para que não gerasse quaisquer dúvidas quanto à sua validade. Ainda assim, dada a sua natureza qualitativa, é preciso ter em conta a fluidez na aplicação e tratamento das suas técnicas, para atender às categorias de percepção e análise, como destaca Guerra (2006).

4.6 Amostra da pesquisa

Dadas as limitações da investigadora, foram selecionados três grupos de entrevistados, contactados previamente, tendo os mesmos assinados um termo de consentimento. As entrevistas foram realizadas pessoalmente - por skype, por WhatsApp e pelo facebook (de acordo com as possibilidades de cada entrevistado) - uma vez que todos os entrevistados residem no Brasil, e a pesquisadora encontrando-se

113 "A origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (HAMEL, 1993). " (André, 2013, p.96).

nesse período a realizar os seus estudos em Portugal. A nossa intenção era de saber “de onde eles falavam”; por isso, os grupos foram organizados da seguinte forma:

- a) **GE- Grupo de Especialistas:** coordenadores, assessores de área e redatores do texto da BNCC:
- **GE V1/V2:** Este grupo estava estruturado por áreas do conhecimento, componentes curriculares e etapas de ensino. Incluía ainda, Professores de Universidades Públicas, Privadas, Técnicos de Secretarias de Educação e Professores da Educação Básica, das cinco regiões do país.
 - **GE V3/EM:** Este grupo era dividido em componentes curriculares, estando representadas duas regiões do país. Tal grupo era originário de Universidades Públicas e Privadas, professores que atuam na Educação Básica e outras entidades.
- b) **GAP:** Grupo de Agentes Públicos que trabalharam ou trabalham no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei nº. 8.429, de 2 de junho de 1992, no seu Art. 2º determina-se que: “ Reputa-se agente público, para os efeitos desta Lei, todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função nas entidades mencionadas no artigo anterior.” Para a nossa pesquisa, consideramos todos os elementos que integram esse grupo, como Agentes Públicos, mesmo aqueles Conselheiros do CNE que não possuem cargos na Administração, ou os técnicos do MEC que atuaram no percurso da construção da BNCC, e prestaram ou prestam serviços públicos.
- c) **GMBNC:** Grupo de participantes do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e de consultores internacionais.

Obs: período compreendido da pesquisa de 2015 a 2018.

Quadro 2 - Grupo de especialistas V1/V2: por região e origem

ÁREA	Nº.	REGIÃO					ORIGEM			
		S	SD	CO	NE	N	IEs Públi ca	IEs Priva da	Técnic s Secretar ia	Profºs. Ed.Bás .
Ciências Natureza	24	-	12	05	04	03	15	-	03	06
Educação Infantil	04	02	01	-	01	-	04	-	-	-

Ensino Religioso	04	03	-	-	-	01	02	-	01	01
Humanas	31	03	9	05	08	08	15	03	14	03
Linguagens	44	13	13	05	10	03	20	01	12	11
Matemática	14	01	06	-	05	02	06	02	02	04
Coordenação	02		02				02			
TOTAL	121	22	41	15	28	17	45	06	33	25

Fonte: Adaptado de BNCC (2017).

Nota: As regiões do Brasil foram caracterizadas da seguinte forma: S: sul; SD: sudeste; CO: centro-oeste; NE: Nordeste; N: Norte.

Dessa forma, as Versões 1 e 2, tiveram um grande Grupo de Especialistas, como descrevemos a seguir:

- 02 coordenadores e 15 assessores, de Universidades de 5 regiões do país; 55 professores do Ensino Superior, representados por todas as regiões do Brasil; 25 professores em atividade na Educação Básica, indicados por UNDIME e CONSED, de todas as regiões;
- 33 Técnicos de Secretarias Estaduais de Educação, indicados por UNDIME e CONSED, de todas as regiões;
- 07 Leitores críticos ligados ao Colégio de Aplicação da UFRJ e a IEs;
- 16 profissionais que sistematizaram as contribuições ao Portal da BNCC/MEC, todos da Universidade de Brasília (UnB).

Quadro 3 - Grupo de especialistas V3 e do EM: por região e origem

ÁREA	Nº.	REGIÃO					ORIGEM				
		S	S D	CO	NE	N	IEs Públic a	IEs Privad a	Técnicos Secretari a	Profºs. Ed. Bás.	Outros*
Ciências Nat.	06	-	0 6	-	-	-	05	01	-	-	-
Edu. Infantil	02	-	0 2	-	-	-	01	01	-	-	-
E. Religioso	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Humanas	05	-	0 5	-	-	-	04	01	-	-	-
Linguagens	15	-	1 5	-	-	-	06	03	-	03	03
Matemática	05	-	0 5	-	-	-	-	04	-	01	
Coordenação	01		0 1								01

TOTAL	34	0	3 4	0	0	0	16	10	0	04	04
-------	----	---	--------	---	---	---	----	----	---	----	----

* são caracterizados como representantes do MBNC, autores de livro didático, ou que atuam em fundações privadas
Fonte: Adaptado de BNCC (2017, 2018).

A versão 3 e do Ensino Médio, teve os seguintes especialistas.

- a) 01 coordenador com atuação numa Fundação Privada;
- b) 26 professores universitários pertencentes aos quadros de Universidades Públicas e de Privadas;
- c) 04 professores da Educação Básica;
- d) 04 profissionais ligados à grupos privados;
- e) 55 leitores críticos, sendo:
 - 14: de Fundações ou Institutos Privados;
 - 26: de Universidades ou Escolas Públicas;
 - 04: Universidades ou Escolas Privadas;
 - 04: Consultores Internacionais;
 - 07: Outros.

Sobre os Agentes Públicos, há que destacar que não foi possível mensurar o número de pessoas que atuaram no MEC, durante a construção da BNCC, uma vez que os seus nomes não aparecem em nenhum Portal de Pesquisa. Evidentemente, que os nomes dos Ministros e seus principais assessores foram recolhidos, uma vez que constam do Portal do MEC. Justificando, ainda, a razão da falta de mensuração, verificamos que algumas pessoas passaram por períodos muito curtos pelo MEC, em função também do tempo de gestão dos Ministros, como destacámos no capítulo II.

Quanto aos Agentes Públicos, relacionados com o CNE, o CONSED e a UNDIME, tivemos dificuldades de apresentar os respetivos números, uma vez, que dadas as alterações dos Governos, tanto a nível estadual como municipal, alguns atores permanecem pouco tempo nos seus cargos. No entanto, a nossa pesquisa procurou identificar os nomes com maior visibilidade nos *media* e nos portais do MEC, até ao final de 2018.

Quadro 4 -Grupo do movimento pela base nacional comum curricular (MBNC)

ORIGEM	Nº.	NATUREZA
Fundações Privadas	20	<ul style="list-style-type: none"> • De natureza familiar; • De grandes corporações como Bancos privados, ou de

aglomerados de empresas.		
Agentes Públicos ou Integrantes de Conselhos de Educação de 29	03	• Deputados Federais
	01	• Vereadores
	08	• Secretários de Estado
	07	• Técnicos do MEC
	03	• Integrantes de Conselhos Estaduais ou do CNE
	03	• Ex. Integrantes do CNE
	03	• Profs. Universitários
	01	• Profs. Universitários reformados
	02	• Associações
	01	• Consultores Legislativos
Centros de pesquisa	04	• Centros de Pesquisa
Consultores Internacionais	01	• Banco Mundial
Sistema S	01	• Universidade de Stanford
	01	• SESC
Empresas de formação/consultoria	04	• Empresas de formação e consultoria
TOTAL	63	

Fonte: produção nossa a partir das páginas *web* do MBNC em 20/9/2018.

É digno de registo, que muitos membros do MBNC, tanto os representantes de entidades, como pessoas “avulsas”, figuram na lista de Agentes Públicos (GAP) com atuação no MEC, CNE, UNDIME; CONSED e também com participação como redatores da V3. Além disso, na nossa última consulta, em 20 de setembro de 2018, na página *web* do Movimento, verificamos que alguns membros que passaram a desempenhar cargos do Governo na V3 aparecem agora como licenciados. Destaca-se que alguns membros representam mais do que um segmento, aparecendo, por essa razão, nas entrevistas em mais de um grupo.

No nosso estudo recolhemos e analisamos as narrativas de atores dos diversos segmentos, de todas as regiões do Brasil, de cada área e pelo menos de um componente curricular, assessores e coordenadores das versões do documento. No caso do Grupo de AP, destacamos o CNE, onde procurámos entrevistar membros das duas Câmaras de Ensino e membros novos nomeados pelo Governo Temer, bem como o grupo que permaneceu na nova gestão.

No que diz respeito às entrevistas, importa, ainda, ter em conta as palavras de Guerra (2006, p. 48)ao considerar que:

Face à questão de quem entrevistar (no interior da amostra definida) considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas, serão somadas, mas informadores susceptíveis em comunicar as suas percepções, através da experiência vivida, não se preocupa nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes a representatividade social e a diversidade dos fenômenos.

Desta forma, listamos os atores para a entrevista, embora algumas pessoas e situações fossem reveladas, o que nos obrigou a procurar novos atores para confrontar as narrativas e compreender o processo instituído, como asseveram Bourdieu *et al.* (2004, p.50):

A maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala. Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre o risco de se limitar ao que é afirmado por seus informadores. Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõe: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto.

A amostra da pesquisa contemplou diferentes atores, com carreiras consolidadas e que, ocuparam cargos estratégicos nos Governos, no CNE, nas entidades privadas. Todos os entrevistados se dispuseram gentilmente em contribuir com o estudo, contando de sua passagem nos contextos de influência política e de produção da BNCC.

4.7 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

4.7.1 A etnografia de redes

A internet e a sua rede possuem um acervo aberto de informações e dados públicos, onde transitam fluxos informacionais que têm sido utilizados pelas pesquisas na área de ciências sociais. A geografia da internet (Castells, 2000, p.67) proporcionou novos cenários económicos e novas relações, realçando um “novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”, trazendo agora não a centralidade do conhecimento, mas a geração de novos conhecimentos e informações. As mudanças de paradigma geradas reforçaram a necessidade de construção de cenários e de contextos jamais pensados em séculos passados.

Por outro lado, na pós-modernidade, a tecnologia também inaugurou o que Bauman (2001) designou como “modernidade líquida”¹¹⁴, com relações cada vez mais rápidas, e que foi chamado por Lipovetsky (2004) como “hiper-modernidade”¹¹⁵, para identificar um período marcado pela cultura do excesso e pela necessidade da satisfação imediata dos desejos do sujeito. Por isso, nas redes sociais, os sujeitos acabam exibindo perfis, trajetórias profissionais e acadêmicas, para ganhar notoriedade, o que para nós, facilitou a análise dos atores que protagonizaram a BNCC.

114Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

115Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarola.

Trabalhamos na direção de um método de pesquisa que pode ser chamado de ‘etnografia de redes’, uma combinação da Análise de Redes Sociais (ARS) com métodos etnográficos (ver HOWARD, 2002). Nosso interesse é identificar e analisar a criação e a operação dessas redes, assim como as conexões que as constituem. (Ball & Olmedo, 2013, p. 34)

No nosso caso, o interesse foi de trabalhar com o conceito expresso de “rede”, analisando os conteúdos relativos à BNCC nos sites/ portais/páginas *web* do MEC, da Base Nacional Comum Curricular, do MBNC, além dos perfis dos atores, em portais do CNPq, Google Acadêmico, YOUTUBE, salas de imprensa, das Fundações ou entidades a que os atores envolvidos estão associados. Esse levantamento permitiu-nos investigar a formação acadêmica e profissional dos envolvidos, com o intuito de saber de onde falavam, bem como as redes de ligação entre cada grupo. Por isso, a etnografia de redes concedeu-nos uma visão ampla de cada autor e das suas conexões, na participação de grandes reformas educacionais, na construção de políticas públicas e no seu envolvimento com grupos privados, editoras e organismos internacionais.

Redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. (Castells, 2000, p.497).

Foi através das redes que mapeamos as relações, quer na distribuição das informações, quer nas relações dos atores envolvidos na pesquisa. O portal específico que o MEC criou, denominado Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>), foi objeto de análise durante a construção do documento, bem como o do MBNC (<http://movimentopelabase.org.br/>).

4.7.2 Entrevistas

Uma das técnicas mais utilizadas na recolha de dados na investigação em ciências sociais é a entrevista, pelo seu carácter de interação. A sua importância está no diálogo do pesquisador com o entrevistado, o que permite captar a informação de forma objetiva, bem como interpretar os “modos de vida” dos sujeitos envolvidos. Para Guerra (2006, p. 31), é importante considerar o sujeito como uma “síntese activa do todo social e pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente a interpretar a relação entre o sentido subjectivo da acção, o acto objectivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas de análise.”

As entrevistas permitiram deslindar as representações e impressões subjetivas dos atores que participaram nas reformas curriculares promovidas pelo Ministério da Educação. Os entrevistados são

os atores que participaram direta ou indiretamente da elaboração do documento. De acordo com Popkewitz (1997, p. 234), “As afirmações e as palavras não são símbolos ou significantes que fazem referência e fixam coisas, mas são formas de prática social”. Por isso, as histórias de vida dos atores sociais foram consideradas como uma dimensão importante na recolha de dados, sobretudo as que se referem às suas trajetórias profissionais e acadêmicas na educação brasileira, procurando interpretar os projetos de mudança vividos, bem como o significado das reformas curriculares.

Como utilizamos a análise de conteúdo como técnica de levantamento de dados, a tarefa de transcrevê-las mereceu um cuidado especial. Como apontam Poirier e Valladon (1983), é necessário que a transcrição seja integral e fiel ao que foi dito. Para o efeito, é imprescindível transcrever o que se entende na audição, revendo a gravação para eventuais correções.

Do ponto de vista relacional, a entrevista (ou a observação) exige o mesmo que qualquer outra técnica de recolha de informações decorrente do estabelecimento de uma relação de confiança: neutralidade e controlo de juízos de valor, confidencialidade, clareza de idéias para as poder transmitir e devolução dos resultados. (Guerra, 2006, p. 22).

Na tentativa de conhecer os significados atribuídos pelos entrevistados às matérias em análise, foi elaborado um roteiro de questões norteadoras, mas não padronizadas ou estandardizadas. Tal perspectiva é referenciada como entrevista em profundidade, intensiva, ou então denominada entrevista qualitativa, sendo o seu propósito obter as informações a partir das palavras dos respondentes. Como destaca Ander-Egg (1978, p.110):

- Entrevista focalizada. Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, é necessária habilidade e perspicácia por parte do entrevistador. Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta.
- Entrevista clínica. Trata-se de estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas. Para esse tipo de entrevista pode ser organizada uma série de perguntas específicas.
- Não dirigida. Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder.

Em relação à representatividade social, conceito muito utilizado nas metodologias de carácter qualitativo, não nos preocupamos em ter uma grande amostragem, comumente realizada em outras abordagens, mas em seleccionar, de entre o universo, grupos que pudessem, de facto, dar sentido à investigação. Para garantir a diversidade de sujeitos, os discursos antagónicos e as situações do contexto, optámos pela multiplicidade do grupo em que pesassem as suas características. Guerra (2006, p. 41) corrobora tal prerrogativa quando considera que: “na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade.”

Para que isso fosse possível, a realização da entrevista com um grupo restrito realizou-se por dois fatores:

- a) Pelas funções desempenhadas pelos entrevistados, sua representatividade e, o mais importante neste caso, a sua disponibilidade de participar na pesquisa;
- b) Pelo fato da análise em profundidade, o que inviabilizaria tal feito.

Quadro 5 - Fases principais da entrevista narrativa.

FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA	REGRAS PARA A ENTREVISTA
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002, pp. 90-113).

Além disso, as decisões relativas aos instrumentos de recolha de dados geram sempre dúvidas, sobretudo acerca da sua validade e dos *outputs* da pesquisa. Para Bertaux (1997, citado por Guerra, 2006, p. 33), as entrevistas podem ter várias funções; no nosso caso, optámos por trabalhar com a função analítica, o que é feito “quando se pretende estabelecer uma teoria interpretativa geral, isto é, que ultrapasse o contexto particular em que se realiza, o que exige garantir, simultaneamente, a diversidade e a saturação.”

Optamos como técnica de recolha a utilização de entrevistas narrativas, que procuram a intimidade do sujeito com o tema, uma vez que a memória é seletiva e, por isso, não está sujeita a julgamentos. Além disso, expressam pontos de vista num determinado tempo, espaço e contexto onde acontecem os fatos narrados.

No nosso caso, os entrevistados estavam implicados nos eventos e acontecimentos da produção da BNCC, uma vez que viveram essas experiências atribuindo-lhes sentidos e significados. No entanto, por

norma, o pesquisador questiona-se sobre o número de entrevistados e sobre o que afirmaram, o que permite a Guerra (2006, p. 18) levantar as seguintes questões: “o que o sujeito diz é sempre verdade?”, “como generalizar de um para vários sujeitos?” e o mais importante, “como dar conta da multiplicidade de pontos de vista?”.

Por isso, algumas narrativas em que foram citados situações e meandros relativos à construção da BNCC, exigiram que a pesquisadora procurasse outros pontos de vista, como também pesquisas na internet, para averiguar a veracidade da informação.

Como a nossa pesquisa procurou analisar, a partir do ciclo de políticas, o contexto de influência política, encontramos atores de diferentes agremiações partidárias, com interesses e ideologias distintas e que, dada a conjuntura do Brasil e seus reflexos no processo de construção da BNCC, obrigando-nos a ter muito cuidado no encaminhamento das entrevistas, como também no tratamento dos dados.

Cada fato tem de ser analisado, ponderado, contextualizado, extraído de uma leitura cultural e ideológica para se aproximar de uma leitura universal e objetiva. Não existe “a verdade”, mas na realidade, podemos tentar nos aproximar dela através da análise e da “desconstrução” das diversas interpretações da verdade que podemos observar. (Bachelard, 1996, p. 93).

Todas as narrativas necessitaram de ser analisadas, confrontadas com outros discursos, para nos aproximar do que, de facto aconteceu no processo de elaboração do documento, sob pena, de trazer apenas a “verdade” dos seus autores, que de alguma forma, também interpretaram o jogo político. Afastando-se do maquiavelismo que confronta e conforta as visões de mundo, procuramos levar a cabo a clarificação de toda a complexidade que envolveu a participação e o protagonismo dos entrevistados.

Quadro 6 - abordagem das entrevistas

CATEGORIA	OBJETIVOS	DIRETRIZES DA ENTREVISTA
Importância de um currículo nacional	Analisar as respostas dos diferentes grupos de entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a razão que o levou a participar da construção da BNCC? • Qual a importância da BNCC para o Brasil?
Influência política no processo de construção	Discutir as influências, o contexto político na construção da BNCC.	<ul style="list-style-type: none"> • Como você viu a movimentação dos grupos privados no processo de construção? • Teve contacto com o grupo? • Qual a importância dos Grupos Privados na elaboração do docto? • Qual o significado da contribuição do MBNC para a construção da BNCC?
Seleção e participação dos diferentes grupos	Perceber de que forma o entrevistado foi selecionado ou convidado a participar da BNCC.	<ul style="list-style-type: none"> • Como você foi selecionado ou convidado a participar da construção da BNCC?
Arquitetura curricular	Analisar a arquitetura curricular da BNCC.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as orientações recebidas pela coordenação do documento, para o trabalho? • Você se reconhece no documento homologado? • Sobre a arquitetura curricular, você vê dissonâncias nas três versões? • Sobre as competências e habilidades, qual o paradigma assumido no texto homologado?
Epistemologia	Definir a epistemologia empregada	<ul style="list-style-type: none"> • Em quais pressupostos teóricos o texto se apoiou? Quais foram às orientações?

4.7.3 Análise de documentos

A utilização da análise de documentos tem sido uma técnica imprescindível no tipo de pesquisa com abordagem qualitativa, procurando recolher informações e “evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (Ludke & André, 1986, p.39). Perante recolher conhecimentos sistematizados e seleccionar os que importam para a análise.

Por seu turno, a análise documental, como fonte de informação, permitiu desocultar algumas intenções políticas subjacentes à construção da BNCC, naquilo que Ball (2006, p. 26) sugere: “há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos”. Para o efeito, foram analisados os documentos oficiais normativos, produzidos na concepção e implementação das reformas, e outros documentos que se revelaram importantes e que permitiram compreender as relações de poder, as concepções de currículo e as mudanças de teorias do conhecimento presentes.

Para concretizar os propósitos que referimos, utilizámos diferentes documentos na análise documental, para interpretar o referencial adotado:

- a) As três versões da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a BNCC do EM: sobretudo a parte introdutória e a arquitetura curricular;
- b) Os textos de apoio e de referências;
- c) As análises dos consultores internacionais;
- d) O conteúdo das páginas da *web*: do MEC e da própria BNCC; do Movimento pela Base Nacional Comum;
- e) Síntese das audiências públicas;
- f) Manual de Implementação da BNCC;
- g) Matérias jornalísticas sobre a BNCC;
- h) Pareceres do CNE.

Ainda assim, foi necessário, conforme determina Krippendorff (1990), como técnica analítica: a) resumir os dados coletados, b) desvelar nos dados as pautas e relações para verificar as hipóteses, c) relacionar os dados recolhidos a partir da análise de conteúdo, na tentativa de convalidar os métodos utilizados.

Enquanto tratamento de informação, os documentos complementam informações obtidas por outras fontes e forneceram bases para triangulação de dados. Constituem uma fonte importante para o pesquisador, quando reúnem informações condensadas, com critérios comuns e que servem para contrastar com a análise de conteúdo das mensagens veiculadas na pesquisa.

Perante a complexidade, é preciso referir que a análise de documentos políticos, requer rigor na interpretação dos interesses e conceitos manifestos, bem como dos atores envolvidos (Mainardes *et al.*, 2011). Bem sabemos que os textos políticos, bem como os documentos jurídicos (leis e normas),

escondem estratégias e ideologias que, muitas vezes deslindam sob o pretexto de neutralidade, mas carregam de forma alargada significados que a pesquisa procurou desvelar.

4.8 Técnicas de análises de dados

Para a análise do material recolhido, recorreremos aos procedimentos destacados por Ludke e André (1986, pp.46-47) nomeadamente: “delimitação progressiva do foco de estudo, formulação de questões analíticas, aprofundamento da revisão da literatura, uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta”.

Os dados foram tratados de forma analítica, procurando identificar relações e pertinências em função do foco da pesquisa, a partir do referencial teórico. A pesquisa socorreu-se de uma metodologia de cariz qualitativo, assim descrita por Bogdan e Kiklen (1994, p.47):

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A pesquisa procurou revelar as forças políticas na construção do currículo nacional, a partir das dimensões jurídica, política e discursiva. Além disso, relacionou os contextos de produção que influenciaram a conceção e implementação das reformas curriculares.

A função de um intelectual não é dizer aos outros, o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização [na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual], participar da formação de uma vontade política [na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar] (Foucault, 2004, p.249).

Na nossa pesquisa, foi necessário analisar a dimensão jurídica, uma vez que o documento é normativo e tem em conta todo o ordenamento jurídico. Ainda assim, foi preciso, como referimos no Cap. II, ter em atenção às reformas educacionais no Brasil, porque temos um Grupo de Agentes Públicos, que estão ligados ao Conselho Nacional de Educação, órgão do Estado, cuja responsabilidade está relacionada à formulação de políticas nacionais para a educação.

A dimensão política precisou de tratamento, face ao contexto em que as políticas são pensadas, planeadas e construídas, principalmente quando o que está em jogo é um currículo nacional, como a BNCC. Além disso, as forças políticas impulsionam disputas, quer por interesses econômicos, ideológicos e culturais, quer pelo jogo de poder e sua legitimidade. Bourdieu (1997, p.74) afirma que trata de um “projecto difícil, quase irrealizável, porque exige conciliar, o rigor e a coerência da construção teórica com a submissão aos dados, mais ou menos inesgotáveis, acumulados pela investigação histórica”.

Por último, e não menos importante, a dimensão discursiva, que envolve a forma como os atores do processo argumentam os seus pontos de vista, recorrem a teorias para justificar as suas opções e engajamento, bem como a sua ideologia. Sem dúvida que este tipo de análise precisa de “ganhar objetividade, afastando-se, como determinam Bourdieu *et al.* (2004), da “sociologia espontânea.”

4.9 Análise de conteúdo

A pesquisa na área de educação tem acompanhado o movimento da sociedade, com as suas contradições e elementos constitutivos, face à sua dinamicidade. Cada vez mais se tem distanciado de abordagens positivistas e procurado incorporar os pressupostos da pesquisa qualitativa no âmbito do paradigma interpretativo. Para o efeito, a interpretação dos dados tem procurado a análise de conteúdo como técnica que proporciona a decomposição do discurso, permitindo a identificação de unidades de análise ou grupos de representações para a sua categorização. A esse respeito Krippendorff, (1990, p. 28) refere que “A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa destinada a formular, a partir de determinadas inferências de dados, reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas ao seu contexto.”

Para o entendimento da técnica de análise de dados qualitativos, precisamos de nos reportar à teoria das representações sociais formulada por Moscovici¹¹⁶ (1978), que procurou na sociologia o contraponto para as perspectivas individualistas que se apresentavam.

Intuitivamente, a análise de conteúdo pode ser caracterizada como um método de investigação do significado simbólico das mensagens. (...) Em primeiro lugar, as mensagens não têm um único significado que precisa ser "implantado", sempre será possível contemplar os dados a partir de múltiplas perspectivas, especialmente se eles são de natureza simbólica. (Krippendorff, 1990, p.30).

116 O romeno naturalizado francês Serge Moscovici é dono de uma obra considerável, tão importante para a psicologia (seu campo de formação e atuação) como para a história e as ciências sociais. Seus trabalhos e sua teoria das representações sociais (TRS) têm influenciado ao longo das últimas quatro décadas pesquisadores tanto na Europa como nas Américas, incluindo o Brasil. Oliveira, M. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(55)

A análise de conteúdo tem por objetivo compreender o sentido da informação/comunicação, bem como os seus significados evidentes e também os ocultos. Tem como característica a descodificação de um documento, ou de uma entrevista, permitindo ao pesquisador conhecer o seu significado verificando a forma, o conteúdo e o estilo da comunicação. O seu marco referencial concetual “estabelece o objeto de pesquisa e coloca o pesquisador em uma posição específica em relação à sua realidade. (Krippendorff, 1990, p. 35-36). Este marco é simples e geral e só utiliza alguns conceitos básicos:

- ✓ o dado, conforme comunicado ao analista.
- ✓ o contexto dos dados.
- ✓ a maneira como o conhecimento do analista o obriga a dividir sua realidade.
- ✓ o objetivo de uma análise de conteúdo.
- ✓ inferência como tarefa intelectual básica.
- ✓ validade como um criador de sucesso supremo

Opondo-se à compreensão espontânea dos fatos sociais e procurando não cair na “tentação de uma sociologia ingénuas”, como destacou Bardin (1995), exige-se nesse tipo de pesquisa, a percepção da necessidade do emprego de “técnicas de ruptura” que suponham uma aproximação mais clara da realidade. Esse esforço, já destacado por autores como Bourdieu (1993) e Bachelard (2006), requer do investigador um olhar “desconfiado”, de pressupostos e objetividade. Ainda assim, os métodos de análise de conteúdo visam: “a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura” (Bardin, 1995, p. 31).

Por seu turno, o material recolhido recebeu um tratamento empírico, descrevendo as percepções dos entrevistados, captando de forma objetiva, por meio de análise descritiva em categorias de análise.

Tipos de análise de conteúdo (Bardin, 1995, citado por Guerra, 2006, p. 63):

- ✓ Categorical: análise temática (por categorias), que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é, geralmente, descritiva;
- ✓ Avaliação: mede as atitudes do entrevistado face ao objeto de estudo e a direção e a intensidade da opinião: desmembra-se o texto em unidades de significação (de forma semelhante ao que se faz na análise categorial) e analisa-se a carga avaliativa;
- ✓ Enunciação: entende-se a entrevista como um processo. Usa-se, sobretudo, para entrevistas longas e muito abertas em que se desprezam os aspetos formais da linguagem, centrando-se na análise dos conteúdos;
- ✓ Expressão: análise fundamentalmente formal e linguística utilizada geralmente para investigar a autenticidade de documentos, para dar conta do processo de construção das identidades e personalidades ou para a análise dos discursos políticos.

Procuramos trabalhar com uma descrição interpretativa em profundidade, descrevendo os conteúdos presentes nas entrevistas e na análise dos documentos. No entanto, foi realizado um tratamento descritivo dos dados recolhidos. Bardim (1995), destaca a necessidade de “obedecer as categorias”, o que exige que se respeitem algumas regras: homogeneidade, exaustão (esgotar a totalidade do texto), exclusividade, objetividade. Para o efeito, é necessário construir um método de classificação dos elementos que possuem um mesmo significado, definindo para isso, uma certa ordem.

A análise de conteúdo ocupa um lugar importante dentro da metodologia dos instrumentos de pesquisa. Em primeiro lugar, nos permite aceitar como dados de comunicação simbólica comparativamente estruturados e, em segundo lugar, nos permite analisar fenômenos diretamente observados através dos dados relacionados a eles, independentemente de um idioma intervir ou não. (Krippendorff, 1990, p. 43).

As categorias de análise da pesquisa, na definição do recorte dos conteúdos, seguiram um modelo aberto, em que foram sendo agrupadas as unidades significativas e pertinentes no tema de estudo, como: justificação para a importância de um currículo nacional, a participação do setor privado no processo e a arquitetura curricular escolhida.

III Enquadramento empírico - Análise e discussão dos dados

Capítulo V - As narrativas relativas ao contexto de influência

Cena 5

Daí por diante, o mundo começará a ficar melhor. Entre os inertes e os que não dão por isso ou não podem assumir nenhuma atitude, e os presumidos que, imperturbavelmente, deixam cair o seu orgulho e o seu tédio sobre os mais contraditórios acontecimentos, aqueles que, afinal, constroem alguma coisa no mundo organizam suas atividades para vencer a experiência que se lhes apresenta. Vencem-na pela inteligência com que a aceitam, pelos poderes com que a compreendem, pela interpretação e o estímulo que a seu respeito são capazes de formular. (Maireles, 1998, p. 63).

Analisar a trajetória do currículo nacional brasileiro levou-nos a campos muito controversos, quer na confirmação de alguns pressupostos, quer na descoberta de pontos que tivemos de desocultar, exigindo que percorrêssemos cenários e contextos desconhecidos, mesmo pelos atores que nela estiveram envolvidos. Tivemos em conta as narrativas dos sujeitos implicados na sua construção e os consensos e dissensos inerentes a tal processo.

Nos capítulos anteriores, constatámos que o currículo é um território de disputas, um terreno movediço, onde as forças coercivas, as lutas dos campos ideológico e epistemológico se movem e procuram legitimidade. Desocultar as forças, as narrativas dos sujeitos e das instituições que impuseram as suas crenças, não foi tranquilo, muito menos consensual. No entanto, a natureza do documento estudado e o contexto político em que o mesmo foi produzido impulsionaram-nos para percorrer caminhos sinuosos e cheios de armadilhas.

É preciso não esquecer que o Brasil vive uma crise política, econômica e social, sem precedentes. Uma crise que se acentuou em 2015, no início dos trabalhos da BNCC, que culminou com o *impeachment* da Presidente eleita democraticamente. Todo o processo político desencadeou um acirrar dos ânimos da população e das instâncias legislativas e judiciárias, sobretudo quando os escândalos de corrupção envolveram Agentes Públicos e políticos de diferentes partidos, implicados na “Operação Lava Jato¹¹⁷”. Durante esse caos político, o currículo nacional estava a ser construído, no meio de constantes trocas de Ministros, de técnicos do MEC e de membros do CNE, o que gerou debates acirrados no meio acadêmico e na própria sociedade.

Todo o processo de construção da BNCC decorreu num cenário de disputas, em que diferentes grupos reivindicaram o poder e a sua verdade. O tempo político de produção do documento precisa de ser contextualizado para não se perder no campo jurídico e na sua tradução de forma ingênua e simplista, o que pretendemos fazer nas análises decorrentes da investigação.

A justificação para a construção do currículo nacional teve diferentes intenções, a mais importante, ou pelo menos a que mais foi disseminada pelos entrevistados, foi o ordenamento jurídico brasileiro, que tornava evidente essa necessidade, como referimos no capítulo III. Além disso, tivemos de ter muito cuidado no tratamento dos dados, para não cingirmos apenas às análises dos indicadores educacionais

117 A operação “Lava Jato”, foi conduzida pela Polícia Federal com início em 2014, para apuração de um esquema de corrupção na Petrobrás (órgão estatal), o que levou a desdobramentos, com a prisão de vários empresários, Agentes públicos e políticos.

resultantes das avaliações internacionais e nacionais, que foram consubstanciadas por Agentes Públicos, pelos *media* e pela nova filantropia, que criou o cenário para a sua construção.

A partir do ciclo de políticas (Ball, 1994), o estudo procurou compreender os motivos, a mobilização e a arquitetura curricular assumida pelos atores que protagonizaram a sua produção. Como já referimos, trabalhamos apenas com os dois primeiros ciclos, uma vez que os demais se tornaram inviáveis, dada a data de homologação da BNCC. Assim, caracterizamos o período do estudo, de 2015 a 2018, que teve em conta o início da construção e o processo de implantação do documento, pese embora a homologação do documento do EI e do EF tendo ocorrido em dezembro de 2017. Por seu turno, o EM, foi aprovado e homologado em 20 de novembro de 2018, quase um ano depois.

O objetivo geral da nossa pesquisa apontava para a percepção dos atores acerca do contexto de influência política e de produção do texto no processo de construção do currículo nacional brasileiro, tendo sido desdobrado nos seguintes objetivos específicos que procuraram:

- a) Compreender a influência política no processo de construção do currículo nacional brasileiro;
- b) Relacionar as percepções dos atores no processo de construção do currículo nacional;
- c) Caracterizar o contexto de produção do currículo nacional brasileiro em suas dimensões jurídica, política e discursiva;
- d) Identificar constrangimentos do currículo nacional;
- e) Elencar as forças políticas na tessitura do currículo nacional;
- f) Analisar a pertinência de um currículo nacional.

A nossa investigação baseou-se nas narrativas dos atores envolvidos no contexto de influência e de produção da BNCC, nas diferentes versões produzidas durante esse percurso. Nesse conjunto de atores figuraram pessoas e representantes de entidades que, em seu nome ou de alguma forma, entenderam a necessidade e a conveniência do documento no país, relatando o seu envolvimento no processo de elaboração, trazendo para o contexto político as disputas e os interesses, muitas vezes “ocultos”, demonstrados na sequência dos fatos narrados. Apresentamos a seguir um Quadro referentes aos entrevistados, selecionados por amostragem:

Quadro 7 - Amostragem dos entrevistados

GRUPOS	ÁREA/FUNÇÃO	ESTADO/REGIÃO	ORIGEM	VERSÃO
Especialistas	Ens. Religioso	SC: Sul	IES Pública	V1/V2
	Linguagens	SC: Sul	IES Pública	V1/V2

Representante	SP: Sudeste	Empresa Assessoria	V1/V2/V3/EM
Representante	SP: Sudeste	Consultoria/Banco	V1/V2/V3/EM
Representante	SP: Sudeste	M.	V1/V2/V3/EM
Membro avulso	SP: Sudeste	Fundação Privada	V1/V2/V3/EM
		Professor reformado	

Nota:

- 1) A área de Ciências da Natureza, na V1/V2, compreende as seguintes componentes curriculares: Ciências, Física, Química e Biologia.
- 2) O critério de seleção dos especialistas e assessores baseou-se em: representatividade de regiões brasileiras, origem: IEs públicas e privadas, Técnicos de Secretarias Estaduais e Profs. da Educação Básica em exercício.
- 3) O critério de escolha dos representantes do CNE baseou-se na sua participação nas diferentes versões. Nº de Conselheiros novos: empossados depois do *impeachment* em 2016. Também teve em conta a sua vinculação às Câmaras do CNE.
- 4) Os critérios de escolha das entidades ou pessoas representantes do Movimento pela Base tiveram em conta a sua aparição nos *media*, na cobertura da construção da BNCC, e o mais importante, a sua disponibilidade para participar na pesquisa.
- 5) Os técnicos do MEC são representados por pessoas de carreira (concurados) ou que possuíam cargos estratégicos.
- 6) Foram entrevistadas pessoas das cinco regiões do país e de 11 Estados brasileiros e o Distrito Federal.
- Do Grupo de Agentes Públicos, há que se considerar que dos 05 entrevistados do CNE, 04 fizeram parte do Grupo do MBNC e um deles também teve atuação no MEC durante a construção da BNCC.

A investigação baseou-se em narrativas e está relacionada com a intimidade do sujeito e sua implicação no contexto vivido. Por isso, não está sujeita a julgamentos, pois expressam sempre um ponto de vista de um determinado tempo, um espaço ocupado e um determinado enquadramento sócio-político. Ainda assim, a narrativa está associada ao facto, ou seja, à BNCC, ao tempo em que decorreu o processo, ao lugar de que cada ator desse contexto fala, aos personagens que dele fizeram parte, à razão pela qual aceitaram o convite para participar e, por último, e não menos importante, à forma como aconteceu o facto.

Qualquer narrativa envolve um enredo, que conta a sequência dos factos e os conflitos e embates relacionados com uma situação e o que foi percorrido pelos seus atores que, em diferentes períodos da construção do documento, revelaram a sua participação e a sua percepção acerca de todo o processo. Destaca-se que as sínteses, elaboradas a partir das narrativas dos seus protagonistas, fizeram parte do contexto político em que estiveram envolvidos e que acontecem em fases distintas. O nosso trabalho foi tentar operar na sistematização, recontando todo o enredo, do alcance da pesquisa. Certamente que algumas fases e passagens ocorridas do processo não foram alcançadas por nós, por causa das limitações da pesquisa.

A agenda, colocada no século XXI, tem contornos que precisam de ser evidenciados, sobretudo quando um país como o Brasil define como necessidade a construção de um currículo nacional. Nota-se que o discurso sobre essa necessidade foi disseminado pelos grupos privados que protagonizaram a construção da BNCC. Tal agenda, incluída nas redes de políticas transnacionais, foi colocada na arena de disputas, comprovamos estudos de Dale (2004, 2008) e de Ball (2014), e como destaca Thiesen (2016, p.95) ao afirmar que:

Este modelo de governança gerencialista que integra a gestão pública aos interesses privados, que classifica a educação como um serviço, que se orienta pelo princípio da eficiência com base em resultados, que estimula a competição e os ranqueamentos, que avalia por padrões externos, que descentraliza responsabilidades e controla recursos, constitui, portanto, significativo que sustenta e mantém a hegemonia da pauta educacional colocada pela agenda política global na rota da educação, tanto na esfera transnacional quanto brasileira.

As fronteiras estabelecidas entre o público e o privado demarcam linhas divisórias, por vezes tênues, o que contribui para que muitas vezes se confundam os papéis de cada um. No caso da BNCC ficou claro que a sua agenda foi planejada e colocada em discussão na sociedade e nos Governos, promovendo a adesão ao seu discurso pelo MBNC, dada a urgência de cumprir os prazos estabelecidos¹¹⁸ pelo PNE, que estava, a esgotar-se. Todo o processo para que o currículo nacional entrasse na agenda do país foi discutido e planejado pelo Estado, envolvendo os Agentes Públicos e Políticos, que promovem as políticas públicas, e os setores privados representados pelo MBNC.

No nosso caso, o principal interesse foi a gênese da BNCC, procurando compreender de que forma se processou a articulação, a mobilização dos atores para o empreendimento, a construção e o planejamento da sua implementação. Nesse sentido, tivemos de recuar no tempo, antes do ano de 2015, data em que se inicia a nomeação dos especialistas para a V1/V2, para compreender as motivações e os interesses que envolveram a BNCC. Além disso, a gênese do MBNC precisou de ser investigada, por isso, só com as narrativas dos envolvidos conseguimos concretizar os nossos objetivos da pesquisa.

Sem dúvida que, por vezes, esbarramos com pressupostos que não foram ratificados. No entanto, a pesquisa trouxe alguns “achados” que talvez despertem o interesse de muitos protagonistas, se acabe mesmo por gerar novas pesquisas e novos estudos. Importa, ainda, referir que se tratava de um grupo muito grande de atores, cerca de duzentas pessoas, o que nos compeliu, com aqueles que trabalhamos, a adotar procedimentos éticos e a garantir e a confidencialidade dos entrevistados, resguardando, inclusive, alguns nomes que foram citados de pessoas relacionadas com a construção da BNCC.

Tivemos algumas dificuldades de desocultar a gênese da BNCC, pois, para nós, era importante compreender de que forma foi concebida, quem iniciou o processo de construção, que grupos operaram e lhe deram o suporte político, mesmo no momento de turbulência que o Brasil viveu, com a mudança de Governo e das equipas do MEC e do CNE. As informações eram contraditórias, os

118 As metas do PNE, deviam ser cumpridas pelos Sistemas de Ensino até 2024.

argumentos quase sempre cercavam o campo jurídico como balizador da construção, mas nas entrevistas que realizamos com os diferentes atores percebemos que a gênese era outra.

Não obstante, a nossa pesquisa teve interesse em clarificar o papel dos grupos privados, representados pelo MBNC, na elaboração do documento. À partida, os estudos realizados por outros investigadores (Avelar & Ball, 2017; Macedo, 2016; Thiesen, 2016) evidenciaram o maior protagonismo do movimento, na versão homologada, ou seja, depois da mudança do Governo em 2016. No entanto, tivemos algumas insinuações durante a realização das entrevistas, principalmente, do grupo de Especialistas da V1/V2, o que exigiu que tivéssemos um olhar mais atento, acerca da inserção do Movimento no início dos trabalhos. Por isso, tivemos de redimensionar a seleção dos entrevistados, para descobrir, também, de que forma o MBNC se foi constituindo e quais os seus interesses, o que foi narrado pelos próprios indivíduos que o integravam.

Mesmo evidenciando relutância em revelar alguns fatos, os representantes do MBNC usaram de parcimônia nas suas narrativas, deixando claro que não se tratava de “uma teoria da conspiração” (GMBNC 6), face às insinuações de muitos estudiosos em artigos publicados (Bernardi, Marin & Penna, 2012; Rossi & Uczak, 2018; Thiesen, 2016) sobre a participação do setor privado na construção da BNCC. A nossa intenção não foi, de forma alguma, desmerecer ou desqualificar o trabalho de quem quer que seja. Pelo contrário, tratando-se de um tema de relevância nacional, tínhamos a responsabilidade de identificar os atores que dela fizeram parte e revelar como é que os discursos políticos foram instituídos.

Para o efeito, seleccionámos de entre o grupo de entrevistados, sobretudo do MBNC e dos Agentes Públicos, aqueles que possuíam maior representatividade no contexto de influência. Procurámos por meio da internet, nas matérias veiculadas pelos *media*, quem aparecia com maior frequência, bem como os atores vinculados ao MEC e que tinham dado suporte ao processo de construção.

Importa referir que tivemos dificuldades de localizar e convencer as pessoas a participar na pesquisa, mesmo garantindo a confidencialidade e total descrição, como obrigatório num trabalho de investigação. Alguns entrevistados mostraram relutância em que gravássemos as entrevistas, uma vez que “às vezes a gente toma determinadas inverdades, uma coisa é não escrever, como eu estou no (cita o cargo que ocupa), e envolvido em polémicas mil, obviamente, que eu não quero que algumas falas apareçam, para não chatear alguém” (GAP 6). A narrativa do entrevistado tem em conta o cargo que ocupa, bem como as pessoas envolvidas no processo político, que são conhecidos a nível nacional

e têm carreiras acadêmicas e profissionais consolidadas, representando por vezes, interesses de grupos ou de entidades.

Como trabalhamos com narrativas e com um guião de entrevista aberto, por vezes, os entrevistados, confidenciaram situações, citaram nomes, arranjos políticos, lobbys e fizeram insinuações, que não deveriam ser contadas, mas que, de alguma forma, nos ajudaram a compreender todo o processo empreendido, o que fez todo o sentido para a pesquisa.

Durante a trajetória percorrida pela BNCC, o discurso que circulava em todos os grupos, nos *media*, bem como nos documentos produzidos e disseminados, era a defesa do direito de aprender de todos os alunos, incorporando o discurso da equidade, prevista nos documentos jurídicos. A mais flagrante contradição de tais discursos surge quando trazem igualmente a perspectiva da *performance*, da meritocracia e dos resultados, não combinando com um currículo contemporâneo, que atenda à justiça social.

A análise dos dados foi dividida em dois capítulos, para facilitar a leitura e a compreensão do leitor, em que separámos os contextos estudados. Nesse capítulo tratamos dos dados recolhidos no contexto de influência política, onde descrevemos as análises de documentos, os conteúdos dos portais e das páginas *web* que veicularam informações durante o processo da BNCC, e talvez a mais importante, as narrativas dos entrevistados. Procuramos apresentar como é que o currículo nacional brasileiro passou a fazer parte da agenda nacional, o protagonismo da nova filantropia e seus interesses, bem como quem faz parte do grupo do MBNC, como é que o fluxo de ideias foi disseminado por meio das redes políticas, e por último, a implementação do documento.

5.1 A BNCC como agenda nacional: o nascimento do discurso político

A partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), procuramos escapelizar os processos micropolíticos envolvidos no contexto de influência, o que, por sua vez, tem o privilégio de ressignificação. Seguindo o modelo analítico proposto pelos autores, o contexto de influência decorre da formulação inicial das políticas educacionais. Por isso, não se pretende apresentar uma dimensão temporal ou sequencial dos factos ocorridos na elaboração da BNCC. De acordo com Ball (2005), as políticas migram de um contexto para outro, de forma que os discursos se vão constituindo e consolidando.

O contexto de influência política na construção da BNCC envolveu toda uma rede de pessoas e entidades para construir um discurso político de mobilização do documento. Especialistas, grupos corporativos, fundações privadas, associações de Secretários de Educação, Governo e Agentes Públicos e Políticos arquitetaram uma grande arena política em que lugares e grupos de interesse disputaram o respectivo protagonismo. Tais atores procuraram garantir a inclusão da sua agenda no cenário nacional e a pesquisa ocupou-se de “reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos” (Foucault, 2006b, p. 15), para compreender como se deu o nascimento do discurso político.

Tendo em conta a genealogia do discurso político, não foi possível naturalizar o processo de criação da BNCC, embora tenha sido perseguido pela nossa pesquisa, para entender de que forma os grupos atuaram para fazer valer as suas vozes, as suas concepções e, como se não bastasse, os paradigmas utilizados no documento. Ainda assim, a nova forma de governança passa a ser aludida pelo grupo empresarial representado pelo MBNC, que patrocinou o documento tanto através de seminários, pesquisas e insumos técnicos, como estratégias para legitimar o seu discurso e o seu saber. Na ordem do dia, o grupo tem procurado imprimir uma nova forma de gestão da máquina estatal, para garantir o enredo das políticas neoliberais, segundo as orientações internacionais em curso, criando, como alude Ball (2006, p. 13), uma “nova economia moral”, na esfera pública.

Dessa forma, a *goodgovernance* proposta pelo Banco Mundial é entendida como um novo processo de governar em que os Estados nacionais atuam como reguladores e não como atores. O que significa que outros atores entram em cena: mercado e sociedade civil, atuando em áreas estratégicas que antes eram exclusivas do Estado, como é o caso da educação. Esse papel de regulador atribuído ao Estado, implica desenvolver mecanismos cada vez mais sofisticados de controle a distância (Cóssio, 2018, p. 72).

Sustentado pelo discurso da recomposição do Estado, na tentativa de modelarem as políticas públicas que reforçam a sua regulação social, os grupos privados, também chamados de “nova filantropia” (Ball, 2013), perfilham um discurso uníssono, em que procuram demonstrar a preocupação com a educação nacional. Tomam para si a responsabilidade de, como representantes da sociedade civil, “contribuir” para a qualidade da escola pública e melhorar os seus resultados. Aparece sublinhado nas narrativas de todos os entrevistados do MBNC, a sua missão de ajudar na construção da BNCC, o que tem colocado o currículo no centro do debate. Com o argumento da necessidade de salvaguardar os direitos de todos os alunos aprenderem, fica latente a estreita ligação na definição do que ensinar, ou seja, os conteúdos, com “carácter salvacionista da educação” (Lopes, 2018, p. 23).

Além disso, decorre o processo percorrido da BNCC, tendo a agenda colocada no debate nacional privilegiado as políticas de *accountability*, que avivam a necessidade de encontrar culpados para os

baixos resultados das avaliações, o que, inevitavelmente, recai sobre os professores e a escola, como se fossem os únicos culpados do insucesso escolar (Ball, 2006).

O viés empregado neste processo percorreu toda uma lógica, que teve em conta os indicadores educacionais, que colocam o Brasil em lugares sofríveis, inclusive na América Latina. A urgência de resolver tais questões, evitada de polêmicas, criou constrangimentos e o atropelo de alguns processos, o que nos pareceu propositado, pois não atendeu alguns preceitos, sobretudo da segmentação da Educação Básica, quando retirou o EM do documento inicial.

O debate sobre o contexto de influência que circunda a BNCC, na produção de verdades, na disseminação de discursos, tem em conta os enunciados da política. De certa forma, não podemos cair na armadilha de um olhar romântico, muito menos de uma leitura reducionista, sobre a forma como foi operado o discurso da necessidade da Base, bem como a intenção dos seus protagonistas. Para o grupo empresarial, que levantou a bandeira de desenvolver uma reforma educacional dessa natureza, sob forte apelo de outros modelos de currículo, o ordenamento jurídico foi o mote encontrado, para deflagrar o processo, onde aparece fortemente a “zona de silêncio consensual” (Dale, 2004, p. 433).

GMBNC 7: Desde que o nosso instituto existiu, sempre pensamos na relevância de contribuir com a educação, então desde o início, mesmo fazendo projetos pequenos ou projetos maiores, nosso objetivo foi de influenciar e apoiar o movimento de políticas públicas, para mudanças no país. Sempre tivemos a visão de que existiam algumas coisas no processo educacional que efetivamente precisavam ser mudadas para que o processo acontecesse de maneira adequada. Vou falar de forma bem simplista, agora que, quando as coisas pareciam óbvias, existiam um mínimo consenso do que deveria ser ensinado, depois ter um processo ensino aprendizagem e depois, um processo de avaliação para verificar se aquilo que deveria ser ensinado, foi ensinado. Nos pareceu muito razoável que a gente tivesse uma discussão sobre essa primeira parte, afinal que o Brasil precisava ensinar para as crianças e jovens. A gente entendeu que no Brasil, fosse importante essa prescrição a exemplo de outros países. A gente entendeu que essa política pública seria uma mudança importante para o país e por isso a gente se juntou ao MBNC, e a gente acreditava e continua acreditando, que de verdade que a Base do EF e EI, era essencial.

GMBNC 5 e GE (V3): Já o MBNC foi criado pelo apelo à necessidade do Brasil ter um currículo. Quando foi promulgada a LDB, a partir dos anos 90, nós estudamos muito a Lei e achávamos que tinha que ter diretrizes. Eu fui autora das diretrizes (PCNS) do Ensino Médio do Governo do FHC, a história mostrou que os PCNs não eram suficientes, e aí atentando para o que estava acontecendo em outros países, principalmente nos EUA, é muito parecido conosco. Eu falei muito que o Brasil, precisava, estava convencida que não podia ser um currículo nacional, houve uma construção social, daí o que se chegou na Base, começamos a discutir no MBNC.

GMBNC 6: A Fundação (cita a Fundação da qual está vinculada) começou a olhar para esse tema, por volta de 2012, 2013, muito pensando que as mudanças que a gente quer ver em educação no Brasil, passam muito pela mudança sistêmica, a gente fala muito, vê dois extremos nos debates educacionais, de um lado, pessoas que entendem a complexidade das mudanças em educação pública, na escala que o Brasil tem, mais é tão complexo e é tão difícil, que é mesmo, que paralisa tudo, ou a gente vai resolver tudo de uma vez, ou a gente não vai começar. Então, de um lado você tem esse modelo de pensamento, acaba por ficar paralisado, e por outro lado, você tem grupos, pessoas, que ignoram a complexidade e que se propõe a fugir dessa paralisia, tentam achar soluções meio mágicas para a educação. Aqui na Fundação, a gente se colocou como desafio, abraçar a complexidade, entender que é um problema sistêmico, que existem soluções sistêmicas, mas quebrar essa complexidade em pequenos passos, para ajudar o Brasil a avançar. E, quanto mais a gente ouvia experiências internacionais, quanto mais a gente estudava sobre esse assunto, mais ficava claro, que o currículo era o lugar de onde se começar. Ele é uma

espinha dorsal que muita gente fala que precisa acontecer, na formação de professores, nas avaliações, no material didático. Então, daí veio a convicção muito forte, que esse era um tema importante para ser debatido no Brasil. E quando a gente começou a ouvir as pessoas, entrevistar, conversar, ficou muito claro desse histórico que existia, que estava previsto na CF, na LDB, ouve um esforço das DCNS e dos Parâmetros, mas eles não chegam num nível de concretude, de detalhamento que uma Base deveria chegar, como estava prevista lá, então as condições estavam dadas para o debate ser iniciado no Brasil. Então, o que a gente começou a fazer lá trás, vamos tentar entender isso, e discutir com um grupo mais amplo de pessoas que são líderes no setor educacional e um grupo plural que podem trazer diferentes perspectivas de padrões nacionais no Brasil.

Algumas considerações precisam de ser feitas a partir do que foi narrado, principalmente quando se trata de resolver problemas “sistêmicos” do País. O currículo pareceu “ser o lugar por onde começar”, sobretudo porque envolveu outras políticas públicas que serão implementadas com a BNCC, como a formação de professores, a definição dos materiais didáticos e o sistema de avaliação. Outra preocupação do grupo foi a definição dos conteúdos que deveriam ser ensinados (e não aprendidos) de forma prescritiva, o que tornará mais fácil verificar se havido, ou não, aprendizagem. Agendas que colocamos currículo no centro do debate existem em muitos países, sobretudo depois da década de 2000, quando já sido consolidadas as avaliações em larga escala, como destaca o entrevistado seguinte:

GAP 9 e MBNC: A década de 1990 foi muito contaminada pelas avaliações, tanto é que muitos países organizaram seus sistemas de avaliação a partir do PISA. O Brasil, começou a organizar seus sistemas de avaliação na década de 1990, ao contrário de outros países da América Latina que já tinham feito isso. O que acontece depois de 2000 é uma forte movimentação sobre currículo, porque os países, as escolas e os Sistemas de Ensino, começaram a entender que só a avaliação não resolve, era preciso mudar o currículo para que os alunos aprendessem mais e com mais qualidade. Se a gente olhar todo o movimento de reforma curricular na Inglaterra, no Canadá, na Finlândia, na Austrália, Coreia do Sul, Singapura, Chile, Portugal, nós veremos que, de lá para cá, inúmeras iniciativas de reformas curriculares aconteceram pelo mundo

Aliás, os enunciados apresentados dão conta de que, após a aprovação da LDB, houve um esforço para a elaboração de um currículo nacional, com a construção dos PCNs, que não foi recebido pelos Sistemas de Ensino e muito menos pelo CNE, naquela época. E, o mesmo grupo que liderou o empreendimento dos PCNs, volta agora ao poder após o *impeachment*, com a possibilidade de retomar o debate, pelo que foi necessário atrair outros protagonistas, agora do setor empresarial, uma decisão que ganhou aderência como “construção social”. “Os PCNs surgiram articulados com o movimento internacional - “os documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a América Latina eram claros no sentido de maior centralização curricular” (Macedo, 2016a, p.5) -, o que justifica a necessidade de olhar para outras experiências internacionais que vinham já definindo os respectivos currículos nacionais com esse viés.

GAP 6 e GMBNC: Na verdade na aprovação do PNE em 2014, a ideia era colocar as coisas para andar e uma das ações era a Base. A ideia foi o que na linha do tempo, era necessário fazer, o que o MEC naquele momento tinha “pernas” para fazer, mobilizando a UNDIME e o CONSEED, duas instâncias que efetivamente implementam a Base,

para a gente organizar. Então, o MBNC chama a UNDIME e o CONSED para fazer parte e partir dali, começa toda a organização técnica, o MEC tem o papel importante, já que contrata as pessoas, mas a mobilização maior para os Agentes Públicos e políticos foram a UNDIME e o CONSED, que chamaram os secretários, para essa discussão. Anualmente a UNDIME faz um fórum nacional, e nesse fórum de mais de cinco mil secretários, vêm um mil e quinhentos e, em 2014 e 2015, já falávamos da Base, então na verdade, foi uma convenção de coisas que precisam ser feitas, mais os planos de educação municipais.

A narrativa do entrevistado nº 6, Agente Público do MBNC, deixa claro que o grupo se preocupava com a educação nacional e verificam que, por meio de uma reforma curricular, era possível atingir o nível de excelência desejado. O entrevistado refere de que forma foram iniciados os debates, com Agentes Públicos responsáveis pelas políticas educacionais a nível estadual e municipal. No grupo, além de Agentes Públicos do MEC e do CNE, são incluídos políticos da Câmara Federal, das comissões de educação, bem como Secretários de Estado da Educação. Tais nomes integram o grupo do MBNC, o que pode ser verificado na sua página na *web*. Além disso, as suas afirmações, por vezes, são contraditórias, uma vez que primeiro afirmam que o MBNC é que chama a UNDIME e o CONSED, depois afirmam, que desde 2014, já vinham discutindo a necessidade da Base nos Fóruns com os Secretários de Educação.

GMBNC 6: A gente organizou um encontro que foi fora do Brasil, na Universidade de Yale, levamos um grupo grande de cerca de 35 pessoas naquela ocasião, também um grupo plural, tínhamos gestores públicos, professores, especialistas, políticos, Senadores e Deputados, muitos deles obviamente ligados ao debate educacional, para discutir esse assunto mais a fundo. De lá, esse grupo saiu com a convicção muito forte, que era muito importante, esse tema entrar com mais prioridade na agenda do debate educacional no Brasil e, o compromisso de fazer isso acontecer, com a prioridade de entrar na agenda. Foi aí que nasceu o MBNC e, daí que vem muito dessa trajetória nos últimos anos. A primeira coisa do movimento, seu objetivo era de colocar o tema como prioridade na agenda do Brasil, e aí, ao longo de 2013 e 2014, isso aconteceu com muita articulação com o CONSED, UNDIME, MEC e CNE, garantindo que muitos desses atores, fossem os atores que lideraram a construção e implementação da Base e que fossem sensibilizados para a importância desse documento no Brasil. Basicamente esse foi o papel do Movimento, sensibilizar esses atores, e a gente fez por meio de muitos estudos, pesquisas, muitos diálogos. A gente trouxe muita gente, para fazer essas conversas, gente de fora do Brasil, promovemos muitos debates dentro do Brasil, e eu acho que foi super bem sucedida essa primeira etapa, de sensibilização, porque o MEC, o CONSED e UNDIME rapidamente ao longo desses anos, se convenceram muito e se tornaram grandes embaixadores dessa discussão.

GAP 1: Iniciou um Movimento no país pela Base. Para criar um ambiente para você ter a Base, esse movimento foi dividido em várias partes: uma era a técnica (para conhecer uma Base, como você organiza e qual a relação dela com o Currículo); a outra, de mobilização, para que a base fosse aceita e incluída no Plano Nacional de Educação, e o movimento mais operacional para organizar. A gente fez pesquisa com professores, acadêmicos, com todo mundo. E percebemos que havia muita confusão, as pessoas não entendem o que é uma Base.

Pelo que podemos constatar, sozinho, o MBNC não conseguia construir o documento. Por isso, inicia um processo de sensibilização, selecionando atores que poderiam ser “embaixadores”, ou seja, pessoas que tinham o poder de decisão e que podiam implantar o documento nos Governos e seus entes federados, ou mesmo influenciar a aprovação por parte do CNE, deixando assim de incorrer no mesmo erro quando da discussão dos PCNs. A esse respeito, Macedo (2016a, p.22) destaca que os Agentes Públicos “não têm se limitado à elaboração de documentos normativos, ela vem envolvendo

estratégias de convencimento da sociedade acerca da vinculação causal entre uma base nacional comum para os currículos e a qualidade da educação”.

O GAP 1 destaca a importância de incluir a obrigatoriedade, da BNCC no PNE, o que permite compreender que toda a mobilização já vinha sendo costurada na definição das metas e estratégias desse documento para o decênio – 2014-2024 -, o que foi conseguido com êxito.

O primeiro passo foi a viagem para a Universidade de Yale, em 2013, para analisar e discutir modelos internacionais, tendo sido criado o MBNC, com o intuito de construir o currículo nacional. No ano de 2015, foi realizada uma nova viagem, já com a BNCC iniciada e com outras pessoas, o que julgamos ter sido feito para “calibrar” o discurso. Avelar e Ball (2017, p. 4), destacam que, tal grupo pretendia sensibilizar os tomadores de decisão para “a importância de um currículo padrão, e claramente apontar e emprestar o modelo do USA *Common Core*”, o que para a nossa pesquisa foi incorporado pelos tomadores de decisão.

GMBNC 4: É um movimento suprapartidário, com gente que representa vários espectros da sociedade, do governo, da sociedade civil, tem uma gama bem diversificada de atores envolvidos. O Movimento foi criado para fomentar a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. Ele já nasce com o intuito, de fortalecer a entrada desse tema na agenda das políticas públicas. Depois do PNE, que tinha como meta, o MBNC foi criado para o controle social, nasce para o fortalecimento do cumprimento dessa meta da criação da BNCC. Mas, é importante falar com o pessoal da Fundação Lemann, que propuseram a criação. Ele nasce em 2014, com esse propósito.

Na nossa pesquisa não conseguimos identificar todos os atores que participaram no seminário em Yale, mas tivemos conhecimento, através das entrevistas, que membros da UNDIME, CONSED e Deputados Federais que já integravam o MBNCC tinham estado presentes. Nessa primeira viagem, o grupo teve contato com as experiências de *Common Core*, por meio dos seus redatores e coordenadores, “criando uma crença e compromisso compartilhados com a necessidade de um currículo nacional. Parte desse trabalho ideológico dependia da autoridade invocada pela Universidade de Yale.” (Avelar & Ball, 2017, p. 4).

Quando interpelados, todos os entrevistados MBNC fizeram afirmações que ratificam a sua atuação, tanto na forma de mobilização, como no financiamento do documento. Por vezes, a forma deliberada de “apoio” ocorreu como alternativa para o conhecimento de experiências internacionais, insumos e pesquisas. Veja-se que na sua narrativa, o GAP 1, afirma que o grupo financiou, de alguma forma, o documento, deixando claro que não ter existido influência técnica, o que para nós sugere um certo aliciamento dos Agentes Públicos e dos Políticos, tornando-os reféns dos grupos que realizaram investimentos de grande monta.

GAP 1: As organizações privadas só nos deram apoio. Eles não têm especialistas na área. O apoio deles foi só financeiro. Eles pagaram para que pudéssemos trazer, ou conhecer, outras experiências internacionais. Eles levaram as pessoas do MEC para conhecer outras experiências, ou traziam alguns especialistas. (Inglaterra, Austrália e EUA). Eles não tiveram influência direta na parte técnica da construção da Base.

GAP 9 e MBNC: E o MBNC tem contextualizado esse debate com *Common Core dos EUA*, das reformas curriculares na Europa, com tendências que se espraiam no meio acadêmico internacional, que influenciou o debate da relevância do currículo para a qualidade aqui no Brasil.

De acordo com um entrevistado, que para além de fazer parte do MBNC foi redator da área de linguagens e teve uma participação no Comitê Gestor da V3 e do EM, a discussão ocorreu em torno da LDB:

GMBNC5 e GE (V3): Daí começamos a discutir o que era uma Base, o que estava na Lei. A experiência do *Common Core*, dos EUA, foi muito importante, é padrão de aprendizagem, só tem duas disciplinas e a gente deu conta de tudo. A ideia veio um pouco disso, estivemos nos EUA, a Lemann organizou a viagem, foram 40 pessoas para a Universidade de Yale, os especialistas do *Common Core* vieram conversar conosco sobre o processo de construção, isso inspirou bastante.

No entanto, não satisfeitos em assumir uma fatia do mercado, os interesses passam a ser outros, sobretudo com a inserção de uma nova cultura, no gerenciamento e nas proposições de políticas públicas, como é o caso da BNCC, objeto do nosso estudo. A esse respeito, Ball (2004, p. 1107), sinaliza que “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” passou a ser a tônica dos interesses dos grupos privados, na educação pública.

Com a justificação de que a educação nacional precisa de melhorar os seus índices, valeu-se dos recursos de que se dispõe para gerar indicadores; como refere Certeau (2002, p.270), “os debates de números são as guerras teológicas, os combatentes já não usam armas de ideias ofensivas ou defensivas, avançam pelos factos, pelos dados e pelos acontecimentos.” E, certamente, fazem-no muito bem. Com o aparato de encomendas de pesquisas¹¹⁹, custeadas pelo setor, trazem à tona, indicadores de toda a ordem, para identificar as deficiências da educação pública, e utilizam a sua rede de influências, por meio dos *media*, criando uma narrativa de construção social.

Sob o argumento de que a Constituição Federal lhes confere poder para promover e incentivar a participação da sociedade, tais grupos plasmaram o discurso do Art. 205 (CF, 1988) no qual se referem que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

119 De acordo com a página web do MBNC encontramos algumas pesquisas realizadas por entidades privadas ligadas ao grupo, como a do CEMPEC.

Nesta ordem de idéias, Peroni (2013, p. 13) assevera que os grupos privados, também chamados de Terceira Via, passam a ser uma alternativa tanto para que “o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais, como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, qualificando-as”. O autor afirma ainda, que as políticas públicas, passam a ser planeadas e geridas pela racionalidade do setor privado, como aliás o nosso estudo confirmou.

GMBNC 7: Outra coisa, eu gostaria de fazer uma ressalva, é papel do Estado implementar as políticas públicas, e também fomentar, mas o fomento também, pode vir da sociedade civil: Eu acho que aí, nesse setor, o MBNC fomentou e apoiou a política pública. mas a discussão, a articulação, a decisão de fazer a Base, foi totalmente do poder público. Como o MBNC, ajudou a fomentar a mostrar a necessidade de se fazer uma Base, isso foi muito importante, articulou com a sociedade civil para que existisse um sentido de avançar com essa agenda, de convencer o setor público que essa agenda era importante. Depois que o poder público convenceu-se, o MBNC, passou a apoiar. Apoiar como? Com estudos, oferecendo seminários, oferecendo leituras críticas do material, ajudando quando necessário na articulação dos vários entes. Nunca, por exemplo, o MBNC escreveu nada relacionado à Base, o que fez, foram leituras críticas. Uma outra coisa, que o MBNC fez muito importante e, continua sendo, era a questão da continuidade da política pública. No Brasil, a gente tem um câncer que é a descontinuidade da política pública, e acho que a sociedade civil fez a sua parte. Independente das trocas, o MBNC; sempre esteve lá, para apoiar e investir para que o processo continuasse. Sempre teve essa preocupação de não ultrapassar essa fronteira tênue, mas, por outro lado, teve uma preocupação de não deixar de fazer o que deveria ser feito, para parecer que essa fronteira tênue estava sendo ultrapassada. Então, a gente entendeu como legítimo o papel da sociedade civil de fomentar, de mostrar a importância da política, de apoiar e de tentar de garantir a continuidade da política. Acho que o MBNC inaugura, mostra que pode, que é papel sim da sociedade civil, ajudar a fomentar, apoiar e ser um ator na continuidade das políticas públicas. Isso não significa que no processo inteiro nós não temos lições aprendidas em relação a momentos.

GMBNC 3: Eu estou no Instituto tem 4 anos e, a questão da BNCC começou antes disso, e desde o primeiro momento que a Fundação Lemann, “puxou” o MBNC no Brasil, fez a primeira viagem para Yale, o Instituto já estava lá representado. Desde o início do processo já estávamos participando, nosso instituto sempre entendeu que essa política pública fazia muito sentido e que era imprescindível para o Brasil. Então também, nós fomos os apoiadores do MBNC de primeira hora, não só o Instituto participa do MBNC, mas é também, um dos patrocinadores, e gente sempre participou de uma maneira mais estratégica como apoiador efetivamente, participando das discussões técnicas quando era de nossa competência, mais independente da área técnica, nossa participação sempre foi mais estratégica, em termos de governança, ajudar no setor estratégico. Sempre foi o papel do Instituto e acho que a medida que os processos da Base foram avançando, desde a época do Secretário (...) que era o Secretário da Educação Básica que encampou fortemente o projeto, as coisas avançaram mais rápido, a gente participou com um olhar mais estratégico, mais próximo.

Neste caso, o entrevistado, ligado ao MBNC, afirma que o Instituto que representa foi patrocinador, ou seja, ajudou financeiramente no empreendimento, mas sem condições de contribuir com insumos técnicos, assistindo no “setor estratégico”.

Do que trata a narrativa do entrevistado? Podemos intuir que era necessário, em termos de governança, definir novos padrões de gestão tanto das políticas públicas, como da forma de gerir a máquina do Estado, neste caso a educação. E, certamente, através do currículo nacional poder-se-iam gerar formas de controle mais eficientes na condução dos processos educacionais, sobretudo na regulação dos resultados das avaliações, aumentando a responsabilização (formas de *accountability*)

dos educadores e das escolas. “assim, a nova gestão pública pode ocorrer combinando o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança, pois todos buscam tornar a gestão pública mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização”. (Cóssio, 2018, p. 69).

A confirmação de que o MBNC teve um papel relevante e procurou parceiros importantes, nos domínios dos Agentes Públicos e Políticos, para colocar na agenda nacional a discussão do currículo nacional e, ao mesmo tempo, deflagrar o processo, é confirmada por outro entrevistado.

GMBNC 6: Há muitas décadas que existe essa discussão; então eu acho que o MBNCC teve um papel muito importante para dar centralidade no debate educacional, mas isso já era uma bola que já estava quicando há muito tempo, o fato do MBNC, desde início, teve muitos gestores públicos inclusive dentro do MBNC. É interessante dizer que o MBNCC, sensibilizou o MEC, a UNDIME e o CONSED a lideraram esse processo? É difícil dizer isso, porque membros do Ministério, da UNDIME e do CONSED participaram da construção do Movimento, então como o Movimento era bastante plural desde o início, e muito aberto, as fronteiras são tênues, então o (...) que era Presidente do CONSED, estava na discussão no Movimento desde o início, o Secretário de Educação Básica, o (...) que deu início aos trabalhos no MEC, montou esse grupo de redatores, lá em 2015, ele participou das várias reuniões. Então, tem esse contexto que favoreceu muito a priorização desse tema no debate educacional.

Percebe-se que o discurso é assertivo, não tendo o cuidado em proteger os nomes de alguns Agentes Públicos (que nós não revelamos por questões de anonimato), que, no entanto, foram importantes para calibrar o empreendimento, no caso o ex. Presidente do CONSED (2015-2016) e do CNE (2017-2018), que nessa época ajudou a aprovar a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e do Ex. Secretário de Educação Básica, que coordenou as primeiras versões do documento. Nas entrevistas com o grupo do MBNC, chamou a nossa atenção, a forma como os Agentes Públicos eram citados, revelando um certo grau de intimidade. As fronteiras entre o setor privado e o setor público, estavam de certa forma, envoltas num emaranhado de fios e de nós que, por vezes, gera dificuldades para se separar o protagonismo do Estado da iniciativa privada, parecendo serem a mesma coisa.

Ainda sob o pretexto de fomentar as políticas públicas, que cabem também à sociedade, os entrevistados ligados ao MBNC revelaram a forma como podiam prescindir de seu papel. “Ao tratarmos do tema público-privado, não estamos fazendo uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas estamos nos referindo a interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil.” (Peroni, 2013,p.10). Acresce ao facto de as fronteiras estabelecidas na discussão das políticas públicas serem híbridas, sobretudo quando o Estado, inversamente, assumirá o discurso do privado, em que precisava ser convencido para a promoção de reformas. Mas, qual(ais) o (s) seu (s) interesse(s)?

5.2 A nova filantropia e os seus interesses nada ocultos

Na opinião de (Ball, 2013, 2010, 2005), a nova filantropia tem ganho eco nos diferentes segmentos da sociedade mundial. Voltados para o discurso da “excelência” e da “meritocracia” e para a disseminação de valores empresariais, tem alastrado os seus ideais e, de alguma forma, influenciado tanto alguns setores importantes da sociedade, como projetos dos Governos. Com o pretexto de contribuir para a educação nacional, o seu alcance tem tomado proporções nunca antes vistas, mesmo com o setor privado, no Brasil, a ganhar espaço e força na área da educação, com a expansão de instituições privadas, com a difusão de materiais pedagógicos, com as parcerias com o setor público, na forma de terceirização, como por exemplo, a merenda escolar e as formações continuadas de professores. O que podemos afirmar é que essa área de insumos está consolidada. No entanto, o currículo passa a ser agora a principal agenda do terceiro setor, quer no financiamento, quer na assessoria técnica para a elaboração de políticas públicas na área da educação.

Na procura de alguns protagonismos, o nosso estudo procurou compreender a participação desses grupos, aqui, designados como “nova filantropia”, para retratar de que forma tinham participado na construção da BNCC. Importa referir que todo o processo está relacionado com o ciclo de políticas, que procura definir o contexto de influência. Sabemos que a sua participação conta com valores vultos e um *marketing* de fazer inveja ao setor público.

Quando se analisa, com algum detalhe, o modo como se operam as estratégias discursivas no engendramento desta agenda/pauta das redes políticas em escala transnacional, fica evidente que seus atores (pessoas e organizações) lançam mão de toda a sorte de instrumentos técnicos e políticos mobilizando tanto os núcleos centrais das macro-estruturas da gestão educacional quanto os micro-espacos da gestão escolar visando fixar os sentidos que lhe são caros e consequentemente hegemonizá-los. Fazem isso acessando aos espaços da educação pública e assumindo, por vezes, com o Estado o protagonismo dos textos da política educacional e curricular. (Thiesen, 2016, p.103).

De facto, os interesses do setor privado na educação nacional não são novos. No Brasil, em especial, como vimos no Capítulo II, a expansão do mercado educacional com os aglomerados de instituições e de grandes grupos económicos, que já possuíam uma fatia considerável no mercado do Ensino Superior, passam agora a investir na compra de escolas da Educação Básica. Em ambos os casos, o Grupo Kroton tem liderado as aquisições, conforme se noticia no Jornal Folha de São Paulo¹²⁰, na sua edição no dia 17/06/2018. De acordo com a reportagem, com o título “Com 40 mil escolas e R\$ 60 bi em mensalidades, o mercado é pulverizado, o que estimula aquisições”, o que nos impressiona são

120 Para acesso a matéria completa ver: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>

os números apresentados: cerca de 8, 9 milhões de alunos estudam em escola privada na Educação Básica, representando 20% da população em idade escolar; detêm ainda o monopólio do mercado editorial, reunindo as maiores empresas do setor, na produção dos manuais pedagógicos.

O *modus operandi* dos grupos que participam nas grandes reformas educacionais incide na cooptação de Agentes Públicos e empresários, com grande aderência nos *media*, o que acaba por disseminar o discurso da cultura empresarial. Destaca-se que são sempre utilizados recursos nos seus discursos, o que lhes permite ganhar legitimidade, sobretudo quando trazem os índices e os indicadores educacionais com autoridade para a necessidade de reformas.

Além disso, a parceria público-privado tem efeitos nas raízes da própria globalização, que inaugurou um novo cenário mundial, marcado, paradoxalmente, pela obrigação da diminuição do Estado, o que construiu as demandas do capital humano. O modelo de gestão do setor privado, propala a sua capacidade de intervenção no setor público, sempre com os argumentos da necessidade de minimizar a sua atuação, pelos gastos públicos que oneram o orçamento, como também a agenda da performatividade, discutidos em outros capítulos.

O setor privado tem incidido nas políticas educacionais, nas formas de convênios e parcerias, com o setor estatal. Tais aspectos não podem ser negligenciados porque, de alguma forma, determinam novas políticas e o modo de gerir o setor público, como também precisam de ser compreendidos no contexto político econômico, como sugere Lyotard (1984, p. 46) quando “uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida”.

Os Estados e os Municípios brasileiros, depois da CF de 1988 e da LDB de 1996, assumiram a Educação Básica¹²¹ e têm encontrado dificuldades para administrar a coisa pública, mesmo com a suplementação da União. Dessa forma, têm procurado a cooperação com o setor privado, no âmbito do desenvolvimento “patrocínio pedagógico” (Marin & Pena, 2012, p.115), agindo no sistema de transferências de produtos e insumos pedagógicos, sempre com a tentativa de interferir e trazer um novo conceito de gestão e performatividade para o setor público. As responsabilidades que são conferidas na legislação brasileira ao Estado passam a ser assumidas pelo privado, numa clara demonstração de regulação social (Popkewitz, 1997).

121 “Do ponto de vista educacional, a divisão federativa estabeleceu que os municípios cuidariam da educação fundamental e Infantil; os estados seriam responsáveis pelo ensino médio e suplementariam a oferta do ensino fundamental para os municípios que não tivessem condições de oferecê-lo; e a União arcaria prioritariamente, com os níveis profissional e superior”. (Macedo, 2016a, p. 4).

GAP 9 e MBNC: Quando surge o MBNC, e o apoio das entidades empresariais, com pesquisas, trazendo especialistas, foi muito importante para os Estados, municípios e para as escolas públicas, porque eles não contaram com o apoio da Universidade, e também não tinham o conhecimento e nem recursos para poder trazer esse tipo de conhecimento acumulado a respeito de currículo para o nosso país.

A governança da educação tem início nos anos 1990, no Brasil, e tem definido as agendas do setor público, para o remo do Estado, sempre com a defesa das suas densas preocupações com a necessidade de garantir a “venda de melhorias” (Ball, 2009) para a escola pública. Os “produtos” disponíveis para as escolas e para os sistemas de ensino estão relacionados com materiais didáticos/apostilas, programas de formação de professores e funcionários, consultorias, tecnologias educacionais, de entre outros, como forma de equacionar e alavancar a qualidade da educação.

A preocupação das entidades acadêmicas e das associações científicas e profissionais do País, expressas nas Audiências Públicas da V3, revelaram o quanto a BNCC está atrelada aos interesses dos grupos privados e dos seus interesses, nada ocultos, como descreve a Carta da ANPEd (nº. 74) apresentada na Audiência Pública realizada em Florianópolis-SC:

Esta terceira versão tem como principal marca a lógica da mercantilização da educação. Significa a vitória das empresas privadas que fazem da educação mais uma commodity. Atenderia as expectativas do crescente mercado de produtos educacionais desde os instrumentos para as avaliações em larga escala, as apostilas, os livros didáticos padronizados, os vídeos instrucionais e tantos outros. (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017)).

Desta forma, podemos intuir que o processo de privatização é a forma de movimentar o setor público, desde a promulgação da LDB, quando os interesses manifestos são colocados à prova. Ainda assim, para conseguir a adesão da agenda empresarial, o seu conteúdo é apresentado sobretudo, num discurso unísono, de que a coisa pública não funciona. Os níveis de sofisticação do modelo de privatização ganharam contornos não só do ponto de vista econômico, mas também das relações de poder, como apontam Adrião e Peroni (2018, p. 52): “esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um ‘movimento’ de base empresarial e ‘por fora’ do Estado é investido de prerrogativas de governo”.

Torna-se evidente que o discurso da competitividade necessita de uma gestão forte, tal como o próprio setor privado, para a construção de uma lógica que assenta muito mais no desempenho dos sujeitos. Tal orientação ganha sentido e reconhecimento no desenvolvimento de competências e de informações para o atendimento das demandas do mercado. A esse respeito, Frigoto (2011, p.251) afirma que:

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.

No nosso caso entrevistamos dezenas de pessoas, de diferentes segmentos da sociedade, analisámos portais, páginas da *web*, matérias jornalísticas, materiais e textos, e chegamos à conclusão de que o interesse é muito mais econômico do que pedagógico. Com um discurso que prometa contribuir para a educação nacional pública, as entidades privadas, nomeadamente as ligadas ao MBNC, tiveram/têm como interesse, apenas, a venda dos seus produtos/insumos pedagógicos para os Sistemas de Ensino e as escolas. Tais produtos estão para além dos manuais pedagógicos, mas relacionam-se com os conteúdos digitais e de formação contínua dos gestores e dos professores. O seu alcance, analisando os relatórios das respectivas entidades, provam que a sua penetrabilidade alcançou patamares inimagináveis até então. Porém, com o acompanhamento de todo o processo, do contato direto com os Agentes Públicos e Políticos, e da facilidade de acesso a tudo o que foi produzido e às demandas que se seguem, o documento, entretanto, homologado confirma as nossas hipóteses.

GE 17 (V1/V2): Eles não fizeram nenhuma pressão, mas hoje o que consigo enxergar com muita clareza, é que eles estavam o tempo nos cercando, nos acompanhando, porque o que eles estavam querendo, assim que a Base estivesse homologada, eles já estariam com os materiais instrucionais prontos para oferecer aos professores. Então, diferentemente do que as pessoas possam imaginar, eles não estavam diretamente interessados em interferir no processo de construção, mas, queriam, sair na frente, inclusive das editoras de material didático.

Para a compreensão dos valores investidos pelo MEC na Educação Básica e os interesses marcados pela iniciativa privada, destacamos o Programa Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹²²(FNDE) que acolhe vários Projetos e ações que dão sustentação à manutenção e financiamento das Escolas e Universidades Públicas. O Fundo atribui dinheiro aos Sistemas de Ensino e às Escolas, mas também prevê formas de pagamentos de convênios com a iniciativa privada. Apresentamos os valores aplicados por meio do Fundo, na transferência de valores para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018, p.32):

Assim, ao longo de 2017, as aquisições e a distribuição de livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) abrangeram as iniciativas do PNLD regular, PNLD Campo – Ensino Fundamental, Anos Iniciais e PNLD EJA – Ensino Fundamental. Para isso, foram destinados R\$ 1,72 bilhão na aquisição de 154 milhões de livros

122 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira. (<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>)

destinados à distribuição a estudantes e professores para utilização em 2018, bem como na execução de ações de apoio ao Programa. Ainda, no exercício de 2017, foram investidos aproximadamente R\$ 4 milhões na produção e distribuição dos livros do PNLD 2018 para o atendimento aos estudantes de nível médio portadores de necessidades especiais visuais.

Tais valores, tão volumosos, resultam da extensão do país e da quantidade de alunos matriculados na Educação Básica¹²³, destacando que a educação é gratuita, bem como a distribuição do livro didático nesse nível de ensino. Sem dúvida que o mercado editorial tem uma fatia considerável de recursos para investir, pelo que os grupos privados demonstraram interesse na construção do currículo nacional.

Em relação à BNCC do Ensino Médio, aprovada em novembro de 2018, para se adaptar à Reforma, instituída pela Lei nº. 13.415/2016, os interesses dos grupos privados foram manifestados em todo o percurso. Neste caso, surgem com maior protagonismo o Instituto Unibanco e Ayrton Senna, que vem patrocinando em alguns Estados, tais como o Ceará, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Pará e Piauí, o Programa do Ensino Médio Integral. Tal patrocínio ocorre na formação contínua dos gestores e professores das Escolas envolvidas, na entrega de conteúdos digitais, bem como na distribuição de material didático, indicando a transferência de responsabilidade de todo o processo pedagógico, como trataremos a seguir.

Para ilustrar a penetrabilidade do setor privado, citamos o Estado de Santa Catarina, com mais de quinze (15) escolas envolvidas no Projeto do Ensino Médio Integral, com as parcerias do Instituto Ayrton Senna e Instituto Natura, que teve o seu impulso por meio da Portaria MEC 727/2017 que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral. De acordo com a Secretaria de Educação:

A Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio teve início em 2017 e conta com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura. O objetivo é oferecer oportunidades para os educadores e jovens para a construção conjunta de uma educação que, valoriza o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes. (Santa Catarina, 2017, § 1)

Ao que tudo indica a Reforma do EM, associada à outras políticas tem beneficiado a iniciativa privada no domínio das “parcerias” com o setor público, tornando clara novamente a cedência do Estado no que é para nós mais caro em termos educacionais: a parte pedagógica. Assim, as instituições privadas reforçam a sua ideologia através da formação contínua de gestores e professores, bem como da distribuição de material pedagógico, produzido pelas próprias, produzindo assim os alicerces para definir o tipo de aluno que o mercado necessita.

123 De acordo com o INEP, as matrículas da Educação Básica de 2017, foram na ordem de 88.421.919 milhões de alunos. Para análise dos dados por etapa e modalidade, consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

5.3 Caracterizando os protagonistas do MBNC

Para identificar os protagonistas que participam do MBNC, o nosso estudo contou, para além do acervo bibliográfico disponível, com a etnografia de rede, em que os dados são captados de páginas da *web*, de sites de busca, etc. Avelar e Ball (2017, p.2), no artigo *Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil*, estudaram a participação das entidades privadas na construção da BNCC e revelaram que:

A etnografia da rede é um conjunto de táticas e técnicas de pesquisa que aborda a organização e processos de relações de rede. Por um lado, ele se baseia na análise de redes sociais (SNA), focando nas relações sociais entre pessoas e instituições e os dados básicos representam tais relações.

Destacamos como limitação da pesquisa o acesso aos participantes do MBNC, que foram muitas vezes “blindados” por respectivas assessorias. Foi muito difícil conseguir os contatos das pessoas que integraram as entidades, uma vez que algumas delas tiveram um maior protagonismo no documento, embora nem todas estivessem envolvidas diretamente na discussão. Encontrar os nomes, os seus contatos e as agendas foram extremamente difíceis, exceto com três pessoas que responderam prontamente ao nosso apelo.

O MBNC iniciou as suas atividades em 2013. Foi criado com o objetivo de construir a BNCC e procurou agregar empresas, institutos, fundações e pessoas para pensarem a educação nacional, capitaneados pela Fundação Lemann. Designam-se como Nova Filantropia, isto é, “um grupo plural e suprapartidário, formado por sessenta (65) pessoas físicas e onze (11) instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular”. (Fundação Lemann, 2018, § 5). Lembramos que os nomes das pessoas que o integravam foram retirados da sua página *web* em maio de 2018. Tivemos informações, durante as entrevistas, de outras pessoas físicas do meio acadêmico, que participaram na sua construção, mas deixaram o movimento por razões distintas, que a pesquisa não conseguiu apurar.

Os parceiros do MBNC estão organizados da seguinte forma:

- a) Fundações Privadas: entidades sem fins lucrativos, ligadas a grandes grupos empresariais ou familiares;
- b) Agentes Públicos e Políticos: Secretários de Educação: municipais e estaduais, Deputados Federais, ex e atuais técnicos do MEC, do CNE, CONSED e UNDIME;

- c) Uma entidade do Sistema S¹²⁴;
- d) Centros de Pesquisa privados;
- e) Instituições privadas que oferecem cursos de graduação, formações continuadas, assessorias;
- f) Consultores internacionais: com vínculos com Universidades estrangeiras;
- g) Pessoas físicas: professores universitários reformados ou em exercício.

Como constatamos, os membros do Movimento, representam grandes fortunas do país e o seu poder econômico. Além disso, os Agentes Públicos, listados na sua página, ocupam ou ocupavam, nessa época, cargos estratégicos nos Governos, que a nível federal, quer estadual ou municipal, bem como no CNE, CONSED e UNDIME ou nas Comissões da Educação e Orçamento, na Câmara Federal. O que podemos intuir é que o grupo do MBNC reunia, além dos grupos econômicos, pessoas com grande representatividade e poder de decisão para definir uma política pública, condizente com a BNCC.

O que nos chama a atenção é que o MBNCC se intitula como um órgão não governamental, embora o integrem atores que atuam no Governo ou em órgãos públicos. Na lista de Agentes Públicos, o maior número de elementos é de Secretários de Educação de Estado, num total de oito, que têm a responsabilidade de implementar a Base e construir os currículos em nível estadual ou municipal.

GAP 6 e GMBN: Na verdade, esse grupo é bem plural, parte dele era Governo e parte dele era oposição ao governo, para você ver ter uma ideia. Depois do Golpe, eu gosto de chamar o *impeachment* de Golpe, quem era oposição vira Governo e vai para o MEC, e quem era Governo vira oposição. Nessa construção que não foi fácil, foi que a Base, continuasse a discussão. Mas como é plural, você tem gente que transitava no Governo e na oposição. Quando você vê o montante das Fundações e Institutos que podiam colocar dinheiro e olha o montante de recursos públicos, não dá para ter uma ingerência, mas as decisões são muito mais do CONSED e da UNDIME, independente se é Governo ou oposição, são eles que têm os sistemas de ensino, 40 milhões de alunos tem lá.

De acordo com a GAP 6, que também faz parte do MBNC, o grupo é formado por lideranças do campo educacional, que têm representatividade política e administrativa e competência para promover e aprovar as reformas. Certamente que o convite a esse grupo de Agentes Públicos e Políticos merece ser analisado. Na sua página da *web*, o MBNC identifica as pessoas e entidades que compõem o grupo e muitas pessoas são conhecidas no meio acadêmico e político, gozando de prestígio no País. Chama à atenção que a filiação partidária também é diversa, encontrando pessoas que participaram na Gestão do MEC nos Governos Lula e Dilma, nos Governos de FHC e também nos Governos Estaduais como

124 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

Secretários de Educação de diferentes partidos políticos, o que permite a Dias e López(2006, p. 59) afirmarem que “nem sempre têm em comum um escopo ideológico e partidário comum”.

GAP 6 e GMBNC: Boa parte dos novos conselheiros do CNE e do MEC eram quadros do PSDB que já participaram de outros governos (Cita nomes). Todo mundo fazia parte do MBNC, PT e PSDB, o movimento era plural, tinha gente do PSOL e do MDB. Só quero que você entenda que não era só Movimento, era mais uma disputa PT e PSDB, era uma disputa política.

Além do que referimos, existem pessoas avulsas no grupo, que não estão relacionadas com entidades ou fundações privadas, como professores universitários em exercício ou reformados que têm atuado como assessores de reformas curriculares em muitos Sistemas de Ensino, sendo tratados por Avelar e Ball (2017) como “líderes de pensamento”, com soluções para os problemas da educação. Isso permite-lhes possuir um certo *status* no grupo, propondo encaminhamentos e/ou soluções que já foram testados noutras situações.

Desde 2013, o Movimento pela Base promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país. (Fundação Lemann, 2018, § 6).

A narrativa de um Agente Público, que participou no embrião do MBNC, oferece explicações acerca da forma como essas pessoas avulsas, com atuação no meio acadêmico e respeitados pelo trabalho que desenvolveram ou desenvolvem, se dispuseram a participar no grupo, justificados pela “causa”. Procuramos os nomes citados pelo entrevistado, na *página web*, do MBNC, mas não os encontramos.

GAP 9 e MBNC: Esse movimento, mesmo contando com pessoas ligadas à Universidade, não participaram como representantes da Universidade, elas participaram porque se identificaram com a causa da educação e com o movimento, que foi o caso de (cita nomes de importantes pesquisadores de IES de várias Estados do país). Nós não tínhamos uma representação institucional, éramos identificados pelo movimento. As Universidades foram chamadas no começo, mas elas desistiram, pois tem uma posição contrária a uma ideia de Base.

Com um discurso que privilegia a construção de um projeto de nação, e com a necessidade de colaborar com o Estado, a sua movimentação acontece em todos os espectros da sociedade civil. Para além dos seus interesses, foi necessário a mobilizar pessoas que tivessem poder de decisão na construção do documento. O primeiro passo foi garantir a hegemonia do discurso sobre a necessidade de um currículo nacional. Para o efeito, faz sua primeira incursão internacional para o conhecimento de experiências nos EUA.

GMBNC 1: O Instituto tem a missão de inspirar inovações para a educação brasileira; então, a gente está sempre pensando as tendências, para onde a educação tá indo, quais as necessidades da educação, dos alunos. E aí sempre nos preocupou muito a questão curricular, pensando em questões curriculares que apontem para uma educação mais contemporânea, que desenvolva mais nos estudantes os conhecimentos, mais as competências do Século XXI, o que está sendo demandado deles, como pessoas, como profissionais e como cidadãos. Então, quando

começou a primeira reunião do Movimento pela Base, fomos convidados, a gente entendeu que havia ali uma oportunidade de discutir essas novas competências mais relevantes, que elas tivessem destaque no documento. Além de solucionar problemas do passado, problemas crônicos da educação brasileira. Foi essa oportunidade que tivemos para pensar um currículo mais contemporâneo, mais pra frente. Para que os meninos estejam mais preparados para a vida, quando eles saírem da escola, daqui há 10 anos. E daí, a gente começou a discutir quais seriam essas competências.

A este propósito, é preciso considerar a necessidade de consolidar o discurso sobre um currículo nacional, para ganhar a adesão dos principais Agentes Públicos e Políticos envolvidos na educação e que possuem peso político no domínio da decisão para legislar. Salientamos também, a partir das narrativas dos entrevistados, que a educação sempre foi uma preocupação e que o MBNC, procurou resolver os “problemas do passado” da educação. Daí surge a necessidade de construir um currículo por competências, mais contemporâneo.

Mas, do que se trata? O que é mais contemporâneo no século XXI para o setor privado?

As respostas a essas questões estão relacionadas com a formação de sujeito integral, resiliente, que se adapte às constantes mudanças do mundo e, sobretudo, que possua competências de diferentes ordens.

Inversamente às narrativas recolhidas, o GAP n.º 7, que acompanhou todo o processo das duas versões, sinaliza que o MEC assumiu a responsabilidade da construção e alinhou com a sociedade civil organizada, retificando o discurso produzido pelo MBNC. Defende que todo o planejamento foi produzido pelas equipas do MEC, perfiladas ao PNE, e que houve a participação da comunidade acadêmica, com condições de alinhar o empreendimento.

GAP 7: O MBNC contribuiu como qualquer outro ator, eles tiveram contribuições pontuais como outras pessoas também, mas não foram os únicos. Nós tivemos diversas contribuições, de pessoas diferentes, não há essa prepotência de chamar para si a responsabilidade, é um equívoco. O MEC, com a Profª. (...), tinha plenas condições para ter todas as concepções para se fazer uma Base. O MEC, tinha servidores, uma equipe, e nós trouxemos outros profissionais de Universidades, e achar que essas pessoas não tem condições de conduzir esse processo? Mais um grupo de especialistas, não nasceu deles, nós temos uma PNE que determina e tem prazos para serem cumpridos. Acho que o mais importante do PNE, foi de trazer a BNCC para o debate. Eles (MBNC) não financiaram a BNCC, e a história mostra como se deu o processo, a discussão do PNE, depois as discussões teóricas do MEC, com pessoas extremamente competentes. Todo o esforço que o MEC despendeu, as Universidades que nós chamamos, os especialistas, foi todo um trabalho articulado e intenso do MEC. Foi um trabalho do Estado brasileiro com a participação efetiva de diversos segmentos.

No nosso estudo, merece destaque a Fundação Lemann, sendo objeto de referência em praticamente todas as narrativas dos entrevistados, indicando o seu papel de distinção no MBNC, uma vez que foi elemento do Movimento, pelos Especialistas e Agentes Públicos, como responsável pela articulação e o apoio financeiro em todo o processo de construção.

Analisámos todas as entidades/fundações que integram o Movimento pela Base, a partir das suas páginas da *web*, procurando identificar a sua natureza, o seu histórico e o seu perfil de atuação. Nesse sentido, a Fundação Lemann chama à atenção porque não está associada ao seu aglomerado de empresas, mas à fortuna de seu fundador Jorge Paulo Lemann. Consultando o relatório da Fundação (Fundação Lemann, 2016, p. 3), constatamos que esta entidade tem como missão e visão respectivamente:

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que ajudem a garantir a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo.

Jorge Paulo Lemann e os seus sócios são figuras conhecidas no País e fora dele, com uma trajetória de sucesso no mundo corporativo. No livro “Sonho Grande”, a autora (Correa, 2013, p. 235)descreve o seu patrimônio e os seus negócios, que parecem não ter limites.

O crescente envolvimento de Jorge Paulo, Beto e Marcel como iniciativas filantrópicas não significa que deixaram os negócios em segundo plano. Eles não estão satisfeitos em ter a maior cervejaria do planeta, uma das maiores varejistas do Brasil e uma rede de fast-food com presença em todo o mundo. Querem mais. Não importa que a AmBev tenha encerrado o ano de 2012 como a companhia mais valiosa da América Latina. Não importa que as principais empresas controladas por eles – AB InBev (dona da AmBev), Lojas Americanas (dona da B2W), Burguer King e São Carlos – valham, juntas, mais de 160 bilhões de dólares. Não importa que AmBev, Lojas Americanas e São Carlos tenham uma rentabilidade histórica média de 25% ao ano desde que começaram a ser administradas por eles. Jorge Paulo Lemann, Marcel Telles e Beto Sicupira continuam à caça de oportunidades para avançar, sempre se apoiando nos seus pilares originais: meritocracia, cortes de custos, melhoria contínua.

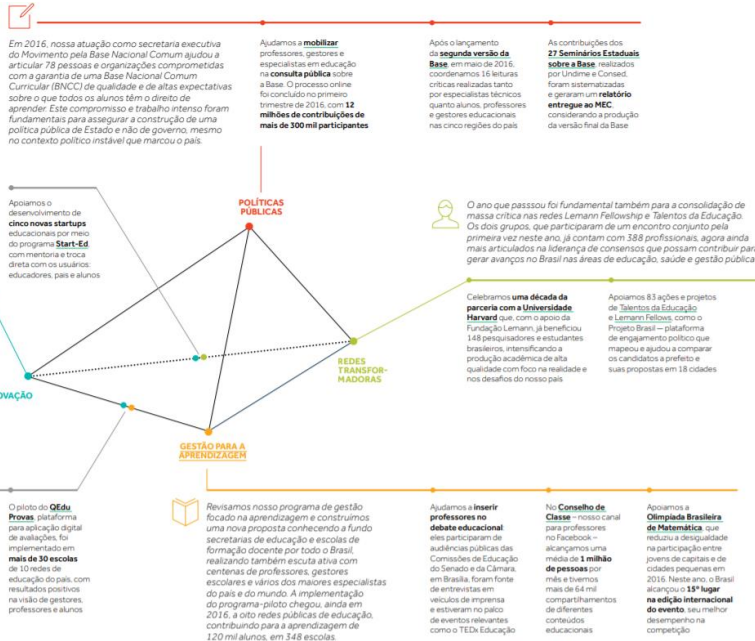
De acordo com o Relatório da Fundação Lemann (2016), os números impressionam pela sua penetrabilidade em todos os segmentos da educação pública, sejam eles alunos, professores ou gestores. Para além de ter trabalhado na mobilização, formulação e, agora, na implementação, a entidade mantém outros programas educacionais, alguns deles em parceria com outras empresas, sobretudo da área tecnológica, como também convênios com Instituições Internacionais, com distribuição de Bolsas de Estudo e outros projetos, a saber:

Figura 13 - Resultados e ações da Fundação Lemann

RESULTADOS E AÇÕES DE IMPACTO EM 2016

As tecnologias educacionais podem ser grandes aliadas de professores e alunos, e seu impacto na aprendizagem é ainda mais significativo quando conectadas às demandas reais da sala de aula, sendo utilizadas como parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, em 2016, focamos os nossos esforços para garantir que as plataformas educacionais que apoiamos realmente provocassem transformações.

- 1.096.136 alunos utilizaram mensalmente as **tecnologias educacionais** que apoiamos.
- Mais de 30 mil alunos de 202 escolas públicas desenvolveram suas habilidades em matemática com os Jogos do Conhecimento da **Khan Academy** realizados em parceria com o Instituto Perini e o Transforma, programa de educação dos Jogos Olímpicos Rio 2016.
- Mais de 1,1 milhão de alunos assistiram as videoaulas do **YouTube EDU**, uma parceria entre a Fundação Lemann e o Google.
- Mais de 2 milhões de alunos se prepararam para o Enem com os simuladores da **Hora do Enem**, iniciativa da Gees e do Ministério de Educação que contou, em 2017, de uma política pública de **conectividade para todas as escolas** do Brasil.
- Mobilizamos diálogo entre representantes da sociedade civil, especialistas brasileiros e internacionais, CONSED, UNDIME e Governo Federal para a construção e garantia, em 2017, de uma política pública de **conectividade para todas as escolas** do Brasil.
- Formamos **5.106 professores** no curso de **Ensino Híbrido**.
- Apoiamos **2.546 professores** e suas turmas no uso de plataformas como o **Khan Academy** e o **Progenetell**.
- Cerca de **1.400 educadores** participaram de workshops e palestras sobre uso de ferramentas digitais para a aprendizagem no **Amplifica**, evento apoiado pela Fundação Lemann em oito capitais do Brasil.
- O **QEDu**, plataforma de dados educacionais apoiada pela Fundação Lemann, foi acessado **1,7 milhões de vezes** por secretários de educação, coordenadores pedagógicos, gestores e supervisores escolares, professores, pais de alunos, pesquisadores e jornalistas.



Fonte: Fundação Lemann (2016, p. 11).

Para se ter a dimensão do alcance da Fundação Lemann, o relatório de 2016 disponibiliza números, as escolas, os alunos e os professores abrangidos pelas suas ações, na área de Inovação: 1 milhão de alunos utiliza, mensalmente, as tecnologias disponibilizadas, 30mil alunos de 202 escolas públicas usam uma ferramenta na área da matemática, 1,1 milhão de alunos assistem a videoaulas, 2 milhões de alunospreparam-se para o ENEM com simuladores e citam a participação na BNCC. A este respeito afirmam que: “Mobilizamos diálogo entre representantes da sociedade civil, especialistas brasileiros e internacionais, CONSED, UNDIME e Governo Federal para a construção e garantia, em 2017, de uma política pública de conectividade para todas as escolas do Brasil”.

Esta referência acerca da garantia de conectividade foi definida por meio do Acordo Técnico do MEC, para disponibilizar recursos digitais às escolas e aos professores, hospedando os seus materiais no Portal do MEC (Diário Oficial da União, nº 131, terça-feira, 10 de julho de 2018.), com a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, de entre outras empresas privadas.

Além disso, interessou-nos analisar as razões que levam um dos homens, com uma das maiores fortunas do país, a interessar-se por assuntos da educação pública, bem como pessoas que representam interesses privados a debruçar-se sobre a agenda das políticas públicas. A justificação dada por alguns entrevistados está relacionada com a necessidade do Brasil ser mais justo e oferecer as mesmas oportunidades para todos, o que nos parece não ser suficiente e razoável, dada a sua proeminência no mundo dos negócios. Aliás, aparece com a mesma frequência, sobre a importância

de formar lideranças qualificadas para assumir o país, fazendo referência à retenção de mão de obra, o que vindo sendo feito pela Fundação no programa *Terceiro Setor Transforma*.

GMBNC 5 e GE (V3): Olha essa é uma questão interessante; qual o interesse das fundações, acho que tem muita a ver com a ideia de que o Brasil, que não consegue resolver os problemas básicos de qualidade da educação, vai espirrar para todos os lados. O interesse tem muito com isso, mas também o interesse cívico, é uma tarefa nacional que tem que ser enfrentada. Estou muito insegura, não sei se é isso. Agora, o MBCC tem interesse e continua na discussão da implementação. Eu acho que é um pouco de tudo, a mobilização nacional, preocupado que o país saia da (cita um palavrão) que está, outra, é o interesse mais direto de produzir agentes, lideranças para tocar o país. Não temos lideranças, não temos representação política. Então, realmente eu acho que os interesses são de várias naturezas.

GMBNC 6: Altruísmo e civismo, as duas coisas, mas tem uma filantropia bem estruturada, é uma instituição familiar, não estamos ligados a nenhuma empresa do grupo, realmente diferente do terceiro setor. Muitas são instituições empresariais, acho super interessante, você tem pouca filantropia familiar, acho que ele tem um interesse genuíno e, todos nós, temos uma visão aqui na Fundação, que nós podemos ter um Brasil mais justo e muito mais desenvolvido. E, a gente tem uma estratégia para chegar num país mais justo e desenvolvido, e o pilar super importante, é uma educação pública de qualidade. Eu acho que eu posso falar que o (...) fala disso, o desperdício de talentos que existe no Brasil, porque a gente tem uma educação pública que não atende todo mundo, que não funciona para todo mundo. Então, que Brasil a gente poderia ter? Se milhões de jovens se formassem na nossa escola pública conseguindo atingir seu grande potencial? Seria um Brasil mais justo e muito mais desenvolvido, não tenho dúvida. Investir na educação pública de qualidade para todos é uma coisa que nos move. E somos muito gratos aqui na Fundação, que o nosso Presidente e nosso fundador, que ele escolheu destinar parte da fortuna dele para uma filantropia que tem esse objetivo. O Brasil está pouco acostumado com investimento filantrópico e sinto trabalhando aqui, acho pena discutir agendas escondidas, teorias da conspiração, por que a filantropia está interessada em fazer isso. O interesse real genuíno, é de facto de ter uma educação pública de maior qualidade.

Como se pode constatar, o discurso está relacionado com a preocupação de uma educação pública de qualidade e as oportunidades geradas por ela, o que incidiria na qualificação dos jovens para o mercado de trabalho. Sobre essa questão, a Fundação Lemann mantém um programa com as principais Universidades dos EUA (Stanford e Harvard), para encaminhar estudantes oriundos das escolas públicas com bom rendimento, por meio de convênios. De acordo com o relatório da Fundação, disponível na sua página, numa década beneficiou 148 pesquisadores e estudantes com bolsas de estudo para a Universidade de Harvard.

Por outro lado, o relatório faz referência à participação durante as discussões da BNCC, como também afirmam que “ajudamos a mobilizar professores, gestores e especialistas em educação na consulta pública sobre a Base. O processo online foi concluído no primeiro trimestre de 2016, com 12 milhões de contribuições de mais de 300 mil participantes” (Relatório Anual, 2016). Ao que tudo indica, o grupo se considera responsável pelo processo, mas a participação da sociedade civil, nas contribuições, foi capitaneada pelo MEC, por meio do seu portal específico. Além disso as análises e sua sistematização foram realizadas pela UnB, como referidos no Capítulo III.

Em 2016, nossa atuação como secretaria executiva do Movimento pela Base Nacional Comum ajudou a articular 78 pessoas e organizações comprometidas com a garantia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de qualidade e de altas expectativas sobre o que todos os alunos têm o direito de aprender. Este compromisso e trabalho intenso foram fundamentais para assegurar a construção de uma política pública de Estado e não de governo, mesmo no contexto político instável que marcou o país. (Fundação Lemann, 2016, p. 8.)

Outro grupo com grande poder de articulação nos diferentes setores da sociedade é o chamado *Todos pela Educação* (TpE). O grupo é outro exemplo de organização que tem como lema a melhoria da qualidade da educação pública. Criado em 2006, o grupo vem trabalhando nas políticas públicas desde essa data. Como organização do terceiro setor, atuam na forma de *advocacy* ou de *lobby*, procurando identificar pessoas, os Governos ou entidades para determinadas causas que julgam estar na agenda do dia.

Assim são as ações de pessoas ou grupos, empresas ou organizações sociais que se engajam por uma causa. O objetivo é lutar para a resolução de um problema ou pela defesa dos direitos de uma entidade ou de um grupo. O termo *advocacy*, expressão inglesa que ainda não ganhou tradução literal para o português, se generalizou ao longo do tempo em função do acelerado crescimento do Terceiro Setor em todo o mundo. O *lobby* - ou o *advocacy* - é a utilização do poder e do status para se comunicar melhor e conquistar os objetivos pretendidos. Apesar de a palavra *lobby* ter sido usurpada por nossos malfadados governantes, o significado real dela é tão nobre quanto o objetivo do Terceiro Setor. *Advocacy* é, basicamente, um lobby realizado entre setores (ou personagens) influentes na sociedade. É na realização de processos de comunicação, reuniões entre os interessados e os pedidos entre essas influências que se dá o verdadeiro *advocacy*, que pode ter várias vertentes, como social, ambiental ou cultural. (Zeppelini, 2018, § 1)

A força majoritária do grupo é composta de empresários de todos os setores e não por especialistas em educação. O seu compromisso expresso na sua página da *web*, assim o justifica:

Fundado em 2006, o Todos pela Educação é um movimento da sociedade brasileira. Nossa missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Suprapartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Atuamos produzindo conhecimento, incentivando e qualificando o debate. Nosso objetivo é contribuir para que a Educação seja trabalhada como pilar central da melhoria do País. Para isso, temos cinco metas, além de várias frentes de trabalho com foco em políticas públicas, comunicação e mobilização. (Todos pela Educação, 2010, §1).

No Conselho de Governança, a Presidência está a cargo da Diretora da Fundação Bradesco¹²⁵ e herdeira do Banco. Na lista de sócio fundadores, figuram mais de cem (100) nomes, representantes de indústrias, banqueiros, empresários do setor de imprensa e do mercado editorial, artistas, agentes públicos, professores universitários, políticos, entre outros.

Somos uma instituição cujo objetivo é contribuir, de forma decisiva, para que a oferta de Educação de qualidade passe do patamar de importante para urgente no País. Nossa atuação está estruturada em três frentes de trabalho que funcionam de maneira interligada e complementar. São elas: 1. Políticas Educacionais, Produz conhecimento, propõe caminhos e promove o monitoramento das metas e das educacionais. 2. Comunicação: Divulga e promove a

125 O banco Bradesco, é uma empresa que mantém sua Fundação desde 1956. Em 2017, já contava com 40 escolas próprias, e outros projetos educacionais, como a Escol@ Virtual, o projeto Educa + Ação, o Programa Jovem Aprendiz Técnico.

demanda social por Educação de qualidade, compartilhando o conhecimento gerado em nome da melhoria da Educação Básica no Brasil.3. Articulação e Mobilização: Conecta o poder público e a sociedade civil em ações que valorizem a Educação. (*Ibidem*, § 3).

De acordo com estudo feito por Bernardi *et al.* (2018, p.37), o grupo possui um discurso articulado em defesa da educação nacional, centrado sobretudo na solução do mercado- “ Em sua ação, o movimento empresarial sempre propõe que a solução está no mercado e não na gestão democrática e na construção participativa de alternativas”. Chama à atenção, que muitas entidades são as mesmas que integram o MBNC, agora com outro intento, muito mais específico.

Sobre as Fundações privadas, mantidas pelas grandes empresas ou por grupos familiares, os seus objetivos são diversos. Um deles está relacionado com a isenção de impostos¹²⁶, prevista na legislação do país, o que tem aumentado significativamente o número de entidades dessa natureza. Mas, é evidente que as relações da iniciativa privada e das suas instituições e fundações são mantidas por essas empresas, o que, para um entrevistado, não são a mesma coisa, como se isso fosse possível:

GMBNC 7:Eu acho importante, acho que não dá para chamar de iniciativa privada, todas essas entidades ligadas à empresas, mas outras não, não tem fins lucrativos, como a gente está acostumado a falar. Eu pego o nosso Instituto, ele está ligado à empresa, na prática, não está sob o mando da empresa, temos outros objetivos. Mas, às vezes se faz essa confusão, a empresa é que mantém, mas não tem ingerência sobre o que está sendo discutido.

Em suma, em toda a trajetória de construção da BNCC, a intenção do MBNC não foi de discutir com os especialistas a Base (os conceitos e objetivos de sua área), o que ficou claro nas narrativas dos entrevistados, mas, de alguma forma, acompanhar todo o processo e garantir a sua participação na implementação pelos Sistemas de Ensino. Um facto comprovado pelo número de Estados e Municípios que celebraram acordos com entidades privadas ligadas ao movimento. Trazemos apenas algumas das Fundações e Institutos que aparecem com mais frequência na cobertura dos *media*, uma vez que possuem ações e projetos que concentram grandes redes de ensino e de professores e foram citados por muitos redatores das três versões.

Fundação Lemann: A parceria já acontece em 24 redes públicas, de norte a sul do país. Apoiamos mais de 2000 profissionais da educação entre equipes das secretarias, gestores escolares e professores, contribuindo para a aprendizagem de mais de 850 mil alunos. (Fundação Lemann, 2016, § 3)

O Instituto Ayrton Senna: As ações do Instituto são financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada. Considerando iniciativas voltadas para o ensino fundamental e o ensino médio, o IAS, em 18 Estados e mais de 660 municípios, apoia formação de cerca de 50 mil profissionais por ano e a educação de mais de 1,5 milhão de estudantes por ano. (Instituto Ayrton Senna, 2017, § 2)

Instituto Natura: Em 2017, impactamos 25 estados, 1,6 mil municípios, 1 mil escolas, 34,6 mil professores, 1,2 milhão de alunos (Instituto Natura, 2017, § 3)

126 A isenção está amparada no Código Tributário, Lei n°. 5.172/ 1966, em seu Art. 9°, IV, letra C e na Lei n°. 9.532/1997, em seus Arts. 12° e 15°.

Como percebemos, nos dados dos respectivos relatórios, a abrangência de tais Fundações e Institutos é imensurável e acintosa. Infelizmente não conseguimos ter acesso aos Convênios específicos com os Sistemas de Ensino, mas outros estudos (Adrião *et al.*, 2016; Peroni *et al.*, 2013; Thiesen, 2015), têm revelado as parcerias realizadas. Para Thiesen (2015, p.651):

Dentre as mais citadas em trabalhos que discutem esta temática e nos espaços da mídia aparecem o Instituto Ayrton Senna, a Rede Globo; o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária); a Fundação Itaú Social; o sistema POSITIVO; a Organização Social “Todos pela Educação”; o sistema COC (Curso Oswaldo Cruz), a Fundação Bradesco, a Natura, além de outros/as com menor expressão.

Não é novidade a movimentação do setor privado em áreas que eram exclusivas do setor público, como também a sua crescente expansão de acordos e parcerias com o Estado. Na pesquisa, encontramos a referência de um Acordo Técnico do MEC¹²⁷, com algumas dessas entidades, que *a priori* não envolve recursos financeiros diretos, mas que, pelo número de acessos são despendidos recursos, ao que tudo indica, com o interesse de influenciar e de oferecer soluções, relacionadas com a BNCC, que foram concedidos

5.4 As redes políticas: o fluxo de ideias e a sua disseminação

O protagonismo do MBNC alcançou patamares de influência em todo o processo, incidindo inclusive sobre os encaminhamentos realizados pelo MEC e pelo CNE, na mobilização, na construção e por último e não menos importante, na implementação. A BNCC assume uma perspectiva de

conhecimento-investimento, compreendida sem qualquer percepção essencial, mas como eixo articulador nesse novo e complexo cenário de governo em que se tornam turvas as fronteiras entre entidades filantrópicas, empresas, empreendimentos sociais, destacando-se uma formação discursiva. (Ribeiro & Lopes, 2017, p. 670).

Na nossa pesquisa, procurámos ouvir diferentes atores que participaram na elaboração do documento. Cada um narrou a sua versão acerca da movimentação do MBNC. Para o grupo de especialistas da V1/V2, com posições diferenciadas, corroboram com a presença do grupo em todos os espaços de discussão, mas não tiveram contato direto com os membros durante a elaboração da BNCC. Tal facto, é compreensível, uma vez que as comissões das diversas áreas tiveram as suas reuniões de trabalho em lugares distintos, ou seja, nas cinco regiões do país. Os encontros com todos os redatores eram feitos em Brasília. Ainda assim, para alguns entrevistados do MBNC, as reuniões e os encontros com a equipe do MEC, com o CONSED, UNDIME e com o CNE eram frequentes, como forma de se

127 N° 131, terça-feira, 10 de julho de 2018, Diário Oficial da União Seção 3, acordo técnico do MEC p. 29 ISSN 1677-7069 Processo nº 23000.020876/2017-24 ESPÉCIE: Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação - MEC, e a Fundação Lemann.

colocarem à disposição para quaisquer eventualidades. Ao que podemos intuir, os especialistas foram blindados, mas as pessoas que tinham o controle das ações e o poder de decisão não.

GMBNC 7: O contato com certeza, não com os redatores, mas com pessoas do MEC, do CNE. A gente tem contato, porque temos outros projetos, participamos de eventos. Tínhamos contato certamente, falávamos de outros assuntos, como também da Base. Agora o MBNC fazia articulações, no sentido de entender o que estava passando pela cabeça do CNE, entender se existia alguma demanda que o MBNC podia ajudar, se eles queriam ter contato com alguém que o MBNC poderia articular, nesse sentido. O CNE e o MEC, com certeza, com as pessoas que estavam dirigindo o documento só sob demanda.

GE 6 (V1/V2): Para nós ficava sempre estranho a presença deles nas reuniões e nos eventos. Suava sempre estranho. O assédio ia até aí. Nunca ouve uma inserção, inclusão descarada deles.

GE 19 (V1/V2): Nós participamos de um seminário em julho de 2015, a Fundação Lemann estava presente, numa tentativa de nos persuadir, não era uma coisa aberta, era sutil. Ninguém dizia o que tínhamos o que fazer, mas, eles por exemplo, apresentavam o currículo da Austrália, da Coreia do Sul, do Chile, da França, como currículos bons e funcionais. Nós sentíamos que eles queriam que a gente fosse nessa linha.

Para os Especialistas, o contacto com o MBNC era mais da ordem de influenciar para conhecer outros currículos e sua arquitetura, fazendo-os acreditar que aqueles eram os melhores modelos. Não havia uma abordagem direta ao trabalho realizado sobre as componentes curriculares, nas primeiras versões, de acordo as narrativas apresentadas. Com exceção de um entrevistado, que relata a intenção do grupo alterar o documento na sua área, inclusive na contratação de outra professora, que constrói, a pedido da Fundação Lemann uma nova versão, conforme anuncia o entrevistado:

GE 21 (V1/V2/V3/EM): Primeiro eu achei muito estranho, eu nunca tinha feito um trabalho com grupos privados participando. A Fundação Lemann, por exemplo, contratou uma pessoa muito competente, para fazer outra Base (no seu componente curricular), e apresentar para gente. Ela fez correndo e não deu para aproveitar. Eu fui chamado lá pela Fundação Lemann, para eles apresentarem. Como foi um horror a V1, rechaçado por todo o mundo, a Fundação Lemann chamou a professora (cita o nome) e mais duas pessoas, para fazer outra versão do nosso documento. Mas eles fizeram muito rapidamente, não foi um bom documento, apesar da competência destas pessoas, então eu fui lá, só em reverência a ela.

A tentativa de empregar modelos ou mesmo a vontade do MBNC pode ser perseguida nas narrativas dos entrevistados e na análise documental, onde a estreita ligação do grupo e dos Agentes Públicos parece não ter limites. De acordo com o Agente Público nº 8, no início dos trabalhos, ou seja, na V1 e V2, o grupo apresentou-se como representante da sociedade civil organizada, oferecendo pesquisas, insumos e os leitores críticos internacionais. Porém, com o processo em andamento, sobretudo, na V3, o grupo sentiu-se empoderado para liderar as discussões.

GAP 8: Primeiro lugar, o facto de instituições ligadas à organizações e empresas privadas, participem de assuntos relacionados a educação no Brasil, com suas próprias posições, eu acho positivo. O Brasil para avançar, tem que ser para todos, contar com a participação de todos. No surgimento do MBNC, havia essa ideia de sensibilização sobre a necessidade para a construção de uma Base, como uma Base de direitos. O que aconteceu daí para frente, é que esse movimento acabaram com as bençãos e com total apoio dos dirigentes do MEC, se sentiram muito a vontade, ao invés de colaborar, passaram a ter uma pretensão de comando sobre esse processo. E, o MEC na ilusão de ser ajudado, com alguns insumos, passaram a ser dirigidos por essas instituições, na forma de oferecer

consultores, subsidiar. Algumas dessas instituições, como a Fundação Lemann, passaram a se sentir encorajados a estabelecer um processo de comando. O que acho que é uma extrapolação, participarem deste processo, quaisquer outros, é legítimo, o que acho absolutamente nocivo, é que elas passassem a comandar os próprios dirigentes do Brasil, é equivocado, mas acaba inoculando com um grau de ilegitimidade de muitos atores, que hoje sentem na produção da BNCC, uma 'mão grande' de instituições privadas e privatistas. No meu modo de entender, extrapolaram sob as bençãos do próprio MEC e da atual equipe e, estão fazendo muito mais mal do que bem. Pois ficou muito claro nos últimos tempos, que muito daquilo que é proposto pelo MEC, é 'teleguiado' por esses grupos e organizações privadas.

Por outro lado, o trânsito facilitado do grupo, nos debates que antecederam a BNCC, quer num primeiro momento na mobilização, agregando Agentes Públicos e Políticos, quer na oferta de insumos, pesquisas e apoio financeiro nos grandes eventos, também não foi suficiente. Era preciso mais. Importa referir que, sobre esse tema específico, a pesquisadora precisou de se certificar junto aos Agentes Públicos que por ora atuaram no MEC e no CNE, para corroborar os acordos feitos. Foi preciso identificar o grau de intimidade entre esses elementos, para que, de facto, fosse confirmada essa tese

O GAP nº 8 afirma que as ações do MEC na condução dos trabalhos seguiram de alguma forma, os encaminhamentos do MBNC, o que foi ratificado por outro agente, quando sugere inclusive, que a arquitetura curricular pode ter sido validada pelo grupo. "A importância foi vital, eles tiveram protagonismo imenso, na validação e no desenho curricular. Também não sei quem são as pessoas, podem ter sido redatoras" (**GAP 2**).

Pelo que conseguimos recolher na nossa pesquisa, somente na V3 tivemos a participação de elementos do MBNC, integrando a equipe como assessores de uma área e redatores.

Durante a V1/V2, o trânsito do MBNC foi mais no sentido de acompanhar o processo de feitura do documento. Em qualquer momento, a sua participação era vista sendo de representantes da sociedade civil. Durante a construção da V3a sua participação foi mais ativa, indicando redatores, e tendo mais aderência a processo, facto esse que se deveu, certamente, à sua movimentação desde o embrião da BNCC.

GE7 (V3/EM): Quando as professoras (...) saem na nomeação do novo Ministro de Educação (...), esse grupo saiu inteiro que fez a V3. Agora, nós na Fundação Vanzolini trabalhamos independente deste quadro político, inclusive no CNE, que é uma lástima. Os "caras" (do CNE) não entendem nada, com exceção do (...). Até a saída do PSDB, elas (...) construíram uma barreira. Eles estavam por lá (MBNC), mas só ganharam espaço quando subiu o novo Ministro. A Fundação Lemann chamou outras pessoas para ter alguma substância para discutir.

GE 6 e (V3/EM): Esse grupo, os vi em duas circunstâncias numa reunião presidida pela Secretária Executiva, onde viria a Fundação ACARA para dar as diretrizes e, estava o MBNC; como se eles fossem os beneméritos aos pareceristas internacionais. Depois numa segunda reunião geral de apresentação, estava presente além do pessoal do MBNC, estava o pessoal do Inspirare, Fundação Ayrton Senna, questionando algumas coisas. Depois como o trabalho foi fragmentado, não tivemos mais contato com esse pessoal.

GE 5 (V3): Há uma mudança quando o (...) assume o MEC, ele não tinha o estofamento acadêmico e político da (...), ele não enfrentava. Na mudança do Ministro, o MBNC é muito mais constante. De facto, o interesse deles era muito mais na operacionalização que deve ser mais mastigado, ele (o Ministro) teve que atender múltiplos interesses. A pressão deles não é pela Base, mas pela sua implementação, que a partir dele, eles podem vender seus materiais. E aí, o coluio, tanto nas nossas reuniões até a entrega do documento, foram duas vezes. Eu acho que tinha uma arrogância desta equipe do MEC que era quando, o Temer podia tudo, mas quando ele teve um grau de desgaste, eles foram cedendo para volta da versão 2.

Na saída do Comitê Gestor da V3, junto com o Ministro (...) em abril de 2018 e, com a ascensão do novo Ministro, que era integrante do MBNC, o grupo ganha um espaço de destaque agora na elaboração da versão do EM, onde acreditamos que o interesse era maior, sobretudo no processo de implementação, como revelam os entrevistados que participaram no estudo.

Sobre a participação do MBNC, foi confirmado por alguns especialistas da V1/V2 que o grupo já se movimentava nas primeiras edições da BNCC, quer no apoio logístico nos eventos por si patrocinados, quer na distribuição de insumos e pesquisas. Essas eram formas de garantir o seu protagonismo e ao mesmo tempo, que a formulação do documento estivesse de acordo com suas intenções. Para todos os entrevistados deste grupo, o envolvimento do MBNC era explícito, gerando sempre uma certa desconfiança sobre os seus reais objetivos.

GE 4 (V1/V2): Naquela época a Fundação Lemann já rondava o projeto, fazendo as conjecturas em relação ao ensino técnico. Nos encontramos em Brasília e eles eram chamados, na figura da (...) e da (...). A ideia passada, era uma forma de ler outros currículos internacionais e a gente ficou resistente a isso, mas abertos a ouvir. Ficou clara a influência da Fundação Lemann, sendo assediados, numa postura, que não tinha muito o que fazer. Nas discussões de grupo, mantivemos sempre a mesma postura de ouvir os especialistas das áreas. Mas, nas reuniões gerais, eles sempre participavam, trazendo algum dado. A gente sempre pensava, tem alguma coisa acontecendo.

GE 3 (V1/V2): Nas V1 e V2, havia um assédio do MBNC, dependendo das pessoas, tinham convites para viagens. Mas, nós nunca sabíamos quem foi e quem não foi, era muito sigiloso. Tinha lugares diferentes nos grupos. Eu tinha que prestar conta para eles, em seminários, para banqueiros.

GAP 6: Sim, já na Gestão do Ministro (...), os grupos privados fizeram parte, e na verdade começaram com a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Itaú, a ideia inicial, era ajudar com subsídios internos e externos, para questões que o MEC e o poder público levam um tempo maior. Então, você tinha as questões internas, com indivíduos ligados às nossas Universidades, e tínhamos estudos externos feitos em outros lugares do mundo. Portugal foi um dos países que nós olhamos para ver como eles construíram sua Base. Eu só quero, delimitar um pouco a atuação, por quê isso? Porque o MEC, assim como a gente quando é secretário de educação, a gente não tem mobilidade para fazer pesquisa, você não pode usar recurso público para fazer pesquisa, então a ideia era de uma atividade complementar, como no mundo inteiro acontece, para que os agentes privados possam colaborar com os agentes públicos, sem contudo, interferir ou designar o que vai acontecer. O que é sempre um fio da navalha aqui no Brasil, pelo o que te falei, uma hora quem tava na oposição virou Governo, quem era Governo virou oposição, e o que era Governo vira a iniciativa privada e, daí a bagunça está feita.

A disseminação da política foi feita, no caso da BNCC, com o envolvimento dos *media*, tendo uma ampla cobertura. As notícias veiculadas sobre a BNCC, relacionavam sua importância como política pública para melhorar a qualidade da educação pública no País. É facto, que os órgãos de imprensa

não são neutros e que os setores de seleção de noticialidade, levam em conta algumas escolhas, como sugere Silva (2005, p. 98):

Estudar a seleção implica, inclusive, rastrear os julgamentos próprios de cada seletor, as influências organizacionais, sociais e culturais que este sofre ao fazer suas escolhas, os diversos agentes dessas escolhas postados em diferentes cargos na redação, e até mesmo a participação das fontes e do público nessas decisões – aqui vale lembrar os estudos de agendamento (*agenda-setting*), que complexificam as investigações sobre o processo de seleção das notícias.

Um conceito recorrente na área do jornalismo é o de *agenda-setting*, ou seja, a modelagem da agenda midiática, que faz com que o público, em geral, pense sobre os factos noticiados. Nesse sentido, a relação entre notícia X opinião pública é fundamental para o alcance daquilo que é veiculado pelos *media*. Evidentemente, os líderes de opinião e as elites bem informadas ocuparão uma posição central na formação da opinião pública, disseminando os seus valores sobre o noticiado. Acresce o facto de, segundo Silva (2005), os valores da notícia terem em conta o impacto que terá sobre os consumidores e a sua repercussão, e certamente a importância da BNCC.

Atualmente, no Brasil, grandes veículos de comunicação dominam o espaço editorial¹²⁸. No caso de documentos impressos, podemos citar as Revistas Veja e Época, os Jornais O Globo, O Estadão e a Folha de São Paulo. Também nos socorremos da análise à mídia digital na nossa pesquisa, em especial o portal G1, com mais de 50 milhões de acessos por dia. Em relação às revistas específicas da área da Educação, duas delas possuem uma abrangência considerável no meio escolar, sendo a Revista Nova Escola¹²⁹ e a Revista Educação¹³⁰. No entanto, como se trata de revistas que são consumidas apenas por professores e gestores, não foram consideradas. No nosso estudo, tivemos em conta essa imprensa escrita e a mídia digital, que veiculou matérias jornalísticas sobre a construção da BNCC de forma exaustiva.

Dada a proeminência do Governo, a sua agenda faz parte das notícias diárias, quer por causa da implantação de políticas públicas que interferem na vida das pessoas, quer por causa dos escândalos políticos que geram interesse na população. A verdade é que nunca se viu uma cobertura tão ampla sobre a construção do currículo nacional. Evidentemente que, como o assunto foi uma novidade, uma vez que o Brasil nunca teve um currículo nacional organizado para toda a educação básica e em que a sua construção atendesseeo ordenamento jurídico e, principalmente às metas estabelecidas no PNE,

128 Definimos que os media mais importantes do Brasil, estão relacionados pelo acesso ao público e o número de tiragem.

129 A revista surge em 1986 mantida pela Fundação Victor Civita, do grupo Abril. Faz um acordo com o MEC e até o ano de 2010, distribuía gratuitamente para mais de 220 mil escolas. A partir de 2015, a Revista é mantida pela Fundação Lemann. Com média de circulação nacional de 120 mil exemplares, passou a crescer nas plataformas digitais, recebendo mais de 2,5 milhões de acesso por mês.

130 Mantida pela Editora Segmento, com uma tiragem de 25 mil exemplares por mês.

onde a sociedade possui de alguma forma o controle social¹³¹ no acompanhamento das ações e metas empreendidas.

Além disso, é importante ressaltar que todo o processo de mobilização para a construção da BNCC, se iniciou com o MBNC e que a cobertura *dos mídia* foi fundamental para esse processo. No nosso levantamento, nos principais grupos da imprensa brasileira, a maioria dos entrevistados está associada ao grupo do MBNC e a consultores internacionais, o que presumimos que geraria maior impacto nas notícias.

Analisamos os principais veículos de comunicação do País, sobretudo os que possuem uma larga cobertura e constatamos que muitas das matérias veiculadas deram espaço para reiterar a importância de um currículo nacional para o Brasil e reforçar a importância das avaliações internacionais da educação básica. Na maioria dos casos, as matérias trouxeram como entrevistados pessoas relacionadas com o MBNC e consultores internacionais, o que nos permite considerar a força do movimento.

A mídia percorreu três pautas centrais em suas notícias: 1. exposição sobre as principais mudanças da BNCC, por vezes trazendo a opinião de especialistas; 2. a questão da retirada de menção dos termos “orientação sexual” e ‘identidade’ de gênero do documento; 3. e a crítica feita pela ONU sobre a BNCC. Em menor medida, também veiculadas algumas matérias sobre a real condição de se viabilizarem as propostas da base, por questões estruturais e financeiras. (Shaw, 2017, § 3).

Nesta altura, as questões de gênero ganharam destaque na imprensa nacional, tendo agora retrocedido com o resultado das últimas eleições presidenciais. Os grupos ultraconservadores tiveram um papel de destaque, pressionando os Agentes Públicos para que fosse excluída qualquer menção a respeito dessa temática. O MEC, respondeu em nota a respeito do tema, publicada na imprensa da seguinte forma:

O documento da Base Nacional Comum Curricular entregue ao Conselho Nacional de Educação preserva e garante como pressupostos o respeito, abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos. A versão final passou por ajustes finais de editoração/redação

131 O Observatório do PNE foi lançado em 2013, é uma plataforma de advocacy e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País. A iniciativa conta com um site (www.opne.org.br), que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais. A ideia é que a ferramenta possa ser um instrumento de controle social - para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas - e também apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores. Com a coordenação do movimento Todos Pela Educação, a iniciativa é constituída por vinte e sete organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO, Undime e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID. <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>

que identificaram redundâncias. O texto encaminhado aos conselheiros, na quarta-feira (05/04), já contemplava esses ajustes. O documento apresentado à imprensa (04/04) de forma embargada com antecipação, em função da complexidade do assunto, passou por uma última revisão. Em momento algum as alterações comprometeram ou modificaram os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. (G1, 2017, § 12)

Nas Audiências Públicas da V3, localizamos vinte e sete (27) correspondências ao CNE, de diferentes organizações (Conselhos Profissionais, Câmara de Vereadores, Sindicatos, Universidades, Escolas e pessoas físicas (pais, mães, professores, parlamentares), com indicações de retirada e de defesa do tema. Com uma linguagem em tom agressivo, os apelos foram de toda a ordem, sobretudo de discursos ligados a fundamentalismos religiosos. Destacamos que, nas primeiras versões havia a indicação do tema, mas não de forma acintosa. As componentes de Arte, História, Ensino Religioso, Geografia, Educação Física, incorporaram nos seus objetivos de aprendizagem o tema, tratando-o sempre como necessidade de respeitar aquilo que é diferente.

GAP 8: Há outros problemas, a V1/V2 sustentavam referências mais explícitas, a questões um pouco mais sensíveis como a questão de gênero e de orientação sexual. A V3 traz de uma maneira mais acanhada, que no final das contas, o MEC e a maioria do CNE, se curvam as pressões de grupos ultrafundamentalistas e extirpam, retiram da Base, que fazem parte da vida. A Base experimenta a prevalência de disputa de certos grupos e o que acaba resultando, o que foi possível no processo de negociação e das pressões sociais e políticas que focalizaram no CNE durante a discussão da V3.

O Portal G1 fez um resumo do documento homologado, quando foi aprovado pelo CNE, destacando:

- 1 Ensino religioso foi excluído da terceira versão; MEC alega respeitar lei que determina que tema seja optativo e que é competência dos sistemas de ensino estadual e municipal definir regulamentação.
- 2 Conteúdo de história passa a ser organizado segundo a cronologia dos fatos
- 3 Língua inglesa será o idioma a ser ensinado obrigatoriamente; versão anterior da BNCC deixava escolha da língua a cargo das redes de ensino.
- 4 Conceito de gênero não é trabalhado no conteúdo; MEC diz que texto defende "respeito à pluralidade"
- 5 Texto aponta 10 competências que os alunos devem desenvolver ao longo desta fase da educação (*veja lista abaixo*). Uma delas é "utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética".
- 6 Toda criança deve estar plenamente alfabetizada até o fim do segundo ano; na versão anterior, o prazo era até o terceiro ano.
- 7 Educação infantil ganha parâmetros de quais são os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" para bebês e crianças com menos de seis anos.
- 8 Conteúdo do ensino médio não é alvo do documento; ele será abordado em texto específico aguardado para o segundo semestre. (Carvalho, 2017, § 4).

Como mencionamos anteriormente, o forte apelo a modelos internacionais de currículo foi utilizado durante a construção da BNCC, mesmo nas primeiras versões. Com a contratação de duas Fundações privadas internacionais – ACARA e *Connors Cor* da Austrália e dos EUA, respectivamente pelo MBNC, que a princípio poderiam subsidiar o debate com suas experiências na formulação de

currículos nacionais, reforçou-se o recurso a esses modelos. Relativamente às Fundações referidas a sua participação, além de prestar consultoria, envolveu a elaboração de pareceres críticos sobre o documento em todo o seu processo. Ganham repercussão nos *media* quando prestaram esclarecimentos sobre a confecção dos currículos, nos seus países de origem, e quando forneceram apontamentos de ordem conceitual, fazendo sempre referência a aspectos essenciais, como a necessidade de clareza quanto aos objetivos/habilidades que tivessem relação com a avaliação.

A esse respeito, o papel dos consultores internacionais foi essencialmente, de fazer afirmar os objetivos de um currículo nacional nos moldes em curso noutros países, “cujo processo tende para as similaridades organizacional e curricular, não se diferenciando muito de país para país, porque é construído com os mesmos propósitos sociais e na base de políticas de centralização”. (Pacheco, 2017, p. 40).

Evidentemente, que não vemos nenhum problema, *a priori*, em analisar outros documentos construídos em países diversos, como forma de subsidiar o debate. Mas causa-nos estranheza que tenha sido, justamente o MBNC a contratar tais assessorias externas e a fazer a inclusão de Agentes Públicos e Políticos nos EUA, como forma de influenciar os formadores de opinião, procurando fazer acreditar que essas experiências eram as melhores.

Por isso, a questão que formalizamos ao longo de todo o percurso da nossa pesquisa foi a seguinte: Será que o Brasil não tinha condições de produzir seu próprio currículo nacional, sem a interferência de outros agentes externos?

No nosso estudo ouvimos diferentes atores tendo verificado que todos independente do segmento, relataram a presença destas assessorias, que de alguma forma tentaram impingir a necessidade de olhar para as experiências trazidas como um modelo único. Dale (2004, p. 434), explica os efeitos da globalização e os currículos nacionais, no modelo “estatista moderno” com:

A rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento ou religião ou quaisquer outras tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que têm vindo a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos desde então.

Um Agente Público que trabalhava no MEC explica que foram analisados currículos de outros países, durante a concepção da V1/V2 e não aceita a afirmação de que o documento foi baseado em

experiências internacionais, garantindo que a preocupação era a de ter em conta as experiências dos professores que atuavam em sala de aula e na academia.

GAP 7: Nenhuma experiência foi descartada, mas a experiência que mais nos interessava, era do professor brasileiro, do educador brasileiro, dos acadêmicos deste país, eram essas experiências que mais nos interessava. Não dá para fazer uma Base, que seja baseada em experiências internacionais, sem considerar na educação básica deste país, de 197 mil escolas, 2 milhões de professores, 50 milhões de estudantes. Nós procuramos muito ouvir o Brasil, isso era muito importante para nós, ouvir os professores, os secretários de educação de forma completamente republicana, independente do partido político, e é claro que nos chegavam contribuições, que foram consideradas, não podíamos desprezar a ciência, a gente ouvia, claro, vendo as experiências de outros países, mas não de forma pasteurizada. Os mais ouvidos, foram os professores, os especialistas. Nós tivemos esse cuidado, colocamos professores, com todo o respeito que eu tenha às experiências internacionais, mas para mim, essas eram as mais importantes, mais relevantes. Essa foi essa nossa preocupação, de ter esses critérios na escolha dos especialistas, de ouvir o Brasil, cada qual com sua visão.

Por outro lado, os especialistas da V1/V2, relatam a forma como atuavam os consultores, tanto no modo de influenciar, como na forma de apresentar os resultados ou mesmo no formato do documento. Todos os entrevistados deste grupo afirmaram que não houve qualquer tipo de pressão por parte da coordenação ou mesmo do MEC, a respeito destes consultores, para seguir qualquer determinação:

GE 2 (V1/V2): Eram muito ativos, me chamava a atenção, sempre haviam consultores e eventos capitaneados pelo Movimento. Nunca sofri uma pressão interna do MEC, para acolher qualquer coisa. Eu conversava com os consultores da Austrália, e eles queriam ensinar a gente. Eu perguntava se eles não tinham problemas lá. Não era possível transladar as soluções de vocês para o Brasil. Era tudo muito tranquilo, embora houvesse muita ostensiva para influenciar os especialistas, mas por outro lado, tinha por parte do MEC, uma certa liberalidade para a gente reagir da melhor forma possível e de forma autônoma. Estou tentando evitar a palavra assédio. Eles tinham uma ideia de como poderia ser um currículo perfeito. Por exemplo, a ideia de números alfanuméricos, é coisa dos australianos, que foi incorporado ao texto.

GE 13 (V1/V2): Tivemos acesso aos modelos de currículo da Austrália e dos EUA, para se ter uma referência de como fazer o nosso. Nos seminários, essas assessorias estavam sempre presentes, contando como aconteceu o processo de construção e a implementação. Era tudo muito lindo e parecia perfeito.

GE 18 (V1/V2). Então, essas consultorias foram trazidas pela Fundação Lemann, nas suas primeiras iniciativas. A primeira reunião que participei foi com a Fundação Lemann, que discutiram o que achavam de uma Base. Então, durante os anos de 2015 e 2016, as fundações se tornaram interlocutoras, mas não estiveram à frente do processo. E foram elas, que pagavam essas assessorias internacionais, e que dialogavam sim, com a equipe de assessores contando sua experiência. Mas, durante o ano de 2016, o papel circunscreveu a essa assessoria técnica, contando a experiência no Chile, na Austrália e nos EUA. Mais proximamente a segunda versão, eles foram os pareceristas críticos, juntamente com os especialistas das Universidades, principalmente sobre o tema da progressão, somente nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da natureza.

GE 10 (V1/V2): Tivemos que participar de uma oficina, onde o pessoal da ACARA, nos ensinou como formular objetivos. Acharmos muito estranho, a forma como foi conduzido, mas foi exigida nossa presença.

Pareceu-nos controversas as afirmações do GAP 7 e dos redatores das primeiras versões porque, se, por um lado, tais assessorias não estiveram à frente do processo, por outro lado, as suas experiências foram sempre referência como modelo a seguir. Ao que tudo indica o MEC aceitou a contratação de tais assessorias pela Fundação Lemann, permitindo o seu acesso aos eventos e especialistas, mas durante o trabalho não tiveram ingerência, facto que seguiu na V3 e no EM.

Para o grupo do MBNC, as experiências internacionais foram fundamentais na elaboração do documento, com a chancela do MEC e de outros órgãos. À primeira vista, o currículo australiano foi o mais utilizado. A justificação era de que a Austrália era muito parecida com o Brasil, por se tratar de um país federado, com características semelhantes e propósitos semelhantes na definição do currículo nacional, como refere Macedo (2016a) após a leitura do texto aprovado no Brasil.

GMBNC 2: A Fundação Lemann trouxe o pessoal da ACARA, dos EUA, o pessoal de Stanford e acho legítimo. A questão básica é porque a gente está fazendo uma reforma curricular? Porque o mundo está mudando sobretudo, o mundo do trabalho. Todos os países que fizeram reformas, por conta do modelo civilizatório que a gente está vivendo. A sociedade pós-emprego, como a Austrália, como tem uma organização federativa, se buscou muito. O MBNC, “bebeu” praticamente o modelo da Austrália, eu acho que em todos os seminários, os (cita o nome dos Secretários Executivos do MEC) participaram, inclusive está no documento, com o carimbo da UNDIME e do CONSED. Foi um movimento forte de apoio, e não sei como eram as tratativas a portas fechadas, mas, no âmbito do MBNC, essas experiências internacionais foram consideradas.

GMBNC 3: Fomos atrás de muitas coisas, porque tem muito a demonização das fundações privadas, de caráter empresarial, que querem formar mão de obra para indústria, mais produtividade, isso é uma leitura superficial. Acho que tem diferentes concepções, e quando você vai construir uma Base, você vai fazer um mix de várias concepções, para contemplar mais de 200 milhões de pessoas. E se você fizer uma coisa que atenda apenas uma visão, uma concepção vai estar errada. Nós temos que contemplar uma diversidade que, obviamente, com uma certa coerência, não dá para ser uma colcha de retalhos, mas eu acho que foram muitas as visões vindas desse grupo.

Alguns consultores destacam-se nesse contexto de influência, trazendo as suas experiências e as suas concepções, como Dave Peck, da organização britânica *Curriculum Foundation*, que já havia participado noutros países na reformulação de currículos nacionais, como foi o caso do Reino Unido, Chile, Ruanda, Sudão do Sul, Zâmbia e Líbano, ou Susan Pimentel, que desde 2014, a convite da Fundação Lemann, acompanhou e prestou assessoria na construção da BNCC.

Com a intenção de influenciar a construção do currículo nacional na “convergência de políticas de empréstimo”, Ball (2006, p. 20) considera que acaba por se instaurar uma cultura que leva em conta os preceitos da globalização e do neoliberalismo: “o modo de influenciar seria via organismos internacionais ou mesmo pela disseminação de ideias de teóricos sobre experiências em outros países, com o propósito de apoiá-las e difundí-las, internacionalmente” (Dias & López, 2006, p. 57).

A comunidade internacional epistêmica, vinculada a tentativa de homogeneização dos currículos nacionais baseados numa gestão científica de mercantilização do conhecimento, com forte apelo ao mercado. Tais modelos de vertente global, defendem a natureza prática da educação, o que pode levar a “redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional”. (Pacheco, 2009, p. 388).

Tendo em conta a estrutura dos textos aprovados, chegamos à conclusão de que foram utilizadas as experiências de outros países, como aconteceu em noutras reformas demonstradas no Cap. II, em que os discursos ganham legitimidade e autoridade na modelagem das políticas. Nesse sentido, a forma

como as abordagens internacionais ganharam aderência, logo nas primeiras versões, contraria a autenticidade do documento. Os dados recolhidos sugerem a tendência de utilizar modelos internacionais, sob efeito da globalização e das políticas neoliberais, que procuram disseminar o discurso uníssono da necessidade de ter currículos homogêneos, como foi o caso do Brasil.

5.5 Sobre a implementação da BNCC

Mesmo não sendo objeto do nosso estudo, uma vez que sua completa implementação deve ocorrer até 2020 no caso da EI e do EF, e até 2022 no EM, de acordo com o CNE, acreditamos que esse processo merece ser destacado como uma política, uma vez que tem sido palco de disputas pelos grupos que participaram na sua construção, passando a ser alvo de uma agenda central para a sua consolidação. Os interesses dos grupos privados não são fortuitos, já que agora prevêem novamente a sua interferência para que os Sistemas de Ensino implementem a BNCC, num processo que requer desses atores soluções criativas em cada um de seus contextos. Surgem assim, metas e prazos a serem cumpridos, num esforço de tradução e consolidação dos textos normativos e políticos.

Como a arquitetura do documento é complexa, o que será tratado no próximo capítulo, os Sistemas de Ensino e os professores são colocados como coadjuvantes, reconhecendo que quem poderá ajudá-los a interpretar o texto, serão os membros do MBNC, que acompanharam o processo e contribuíram de alguma forma para a sua sistematização.

Importa referir que, bem antes da aprovação do documento, o Manual de Implementação para os Sistemas de Ensino já estava disponível nos Portais de acesso, tanto do MEC como do MBNC. Acresce, ainda, o facto, de algum modo estranho, de que quem patrocina o documento¹³² é o mesmo Movimento que a protagonizou a fase da sua elaboração, mas aparecendo como Apoio Técnico. O documento é um Guia prático com as fases de elaboração e a forma de governança, relacionando-se com textos de apoio que já estavam disponibilizados na página *web* do MBNC.

GE 2 (V3/EM): Eles estão ajudando na implementação e fizeram o Guia. Eles deram o suporte na discussão, na operacionalização, e hoje dentro do MEC, o Instituto Vanzolini, está responsável pelo portal da implementação, das ferramentas, fazendo as audiências públicas. O trânsito deles hoje é muito grande, mas sempre estiveram lá, em todas as versões. A partir da V1 eles já estavam. Estão fortemente consolidadas. Eu acho que todo esse poder econômico do Lemann, ele consegue enxergar quais os pontos mais importantes para o crescimento do país. Hoje ele investe muito, seguindo um movimento internacional de investimentos na educação. Ele tem criado alguns caminhos, que a economia ocupa alguns espaços educacionais.

¹³²Para acesso ao documento de implementação ver: www.implementaçãobncc.com.br

Desta forma, mesmo não estando no escopo da nossa pesquisa, decidimos percorrer alguns trilhos, para demonstrar o compromisso dos grupos privados agora na “ajuda” aos Sistemas de Ensino na implementação do documento. Aliás, não adiantaria todo o esforço na mobilização e na sua construção se não tivessem a garantia de que a BNCC seria implementada da melhor forma. Novamente nos parece que existe aqui um “delito de intromissão”, como sugere Morgado (2005), dos referidos grupos, ao procurar assumir o papel do Estado.

GMBNC 6: Acho que tem um trabalho bem legal à UNDIME e aos CONSEDs para que o processo de implementação aconteça de forma estruturada. O MBNC tem dado um apoio técnico para construção do Manual de Implementação. Porque é justamente para ajudar os Estados e Municípios a pensar nas formas de implementação. Qual o caminho que o Brasil e cada sistema de ensino vai precisar trilhar para que essa Base, aterrisse na sala de aula. Isso passa pela construção de um currículo local, alinhado ao documento, passa pela revisão dos materiais didáticos, passa pela formação continuada dos professores das redes, passa pela revisão dos PPPs, passa por avaliações no final. Tem todo um passo a passo, um detalhamento para deixar muito claro de partida para o gestor municipal e estadual, o que é necessário fazer para que esse ponto se desdobre e chegue na sala de aula. Acho que do ponto de vista macro, esse apoio para que o Guia de Implementação existisse, e as contribuições técnicas para que o CONSED e a UNDIME produzissem esse documento com esse apoio do Movimento, e sempre deu muita ênfase. A sensibilização também foi muito importante, da mesma maneira que a gente sensibilizou lá trás para a construção do documento, os gestores e o próprio MEC para a importância de implementação, para ter começo, meio e fim.

GE 1(V3): A partir de agora os Sistemas de Ensino, poderão construir um currículo mais legítimo. Sobre a implementação, cada Estado vai montar o seu currículo, como se fosse um modelinho, para que cada cidade se apodere deste modelinho e, construa o seu próprio currículo regional. Hoje, soube que o Instituto Ayrton Senna está ajudando a construir o do PI e de ES, daí pensei, não precisava, porque elas já têm tudo, a orientação em mãos.

A implementação da BNCC, tem sido marcada, também ,por dissensos, sobretudo pelos redatores da V3, que têm acompanhado o processo, seja nos Seminários promovidos pelo MEC aos Sistemas de Ensino, seja em palestras pontuais. A GE 1 (V3) reduz o currículo a um “modelinho” que os municípios irão copiar e assume a participação das entidades privadas na sua implementação. Não tivemos como apurar os Estados e Municípios que celebraram convênios com tais entidades, mas tivemos notícias de algumas parcerias.

De acordo com alguns entrevistados, as Fundações privadas, ligadas ao MBNC, têm-se colocado à disposição dos Sistemas de Ensino, no processo de discussão da implementação. Por vezes, trabalham por pedidos, ou “batendo a porta” das Secretarias de Educação, como descrevem alguns participantes:

GMBNC 1: Tem às vezes uma oferta mais explícita de ir atrás, ir lá bater na porta das secretarias e, tem outras, que é mais por demanda. Nós mesmos, que somos menores, a gente vai por demanda. A gente atende *pro bono*, não há custo. Agora na hora de implementação, cada um tem sua relação, articulada com o MBNC, mas não vamos em bloco. Uns atuam mais com a secretaria X outros com a Y.

GMBNC 2: Ah eu tenho feito muitas palestras pelo Brasil, eu sou um dos 6 membros do conselho do MBNC e a gente tem muito acesso aos meios de comunicação. Aqui é (fala da entidade que dirige) e o nosso principal objetivo é mudar o Brasil via professor, não só em termos técnicos, a gente produz conhecimento, como também no campo político, conversando com os sistemas de ensino.

Quando interpelamos os entrevistados sobre a forma como o documento será traduzido/interpretado pelos Sistemas de Ensino, pelas escolas e pelos professores, há uma certa homogeneidade nos discursos. A grande maioria está convicta de que será muito difícil o trabalho de implementação, por alguns motivos, a saber: falta de técnicos nas secretarias, aptos a construir currículos, a baixa qualificação dos professores, o que, novamente, sugere que é preciso existirem agentes externos ao processo, para contribuírem com as suas experiências para na implantação do documento. Todo o discurso desqualifica, em grande medida, a capacidade dos Sistemas de Ensino e dos professores traduzirem o currículo nacional, dando margem à necessidade de incluir grupos privados para auxiliar nesse processo.

GMBNC 3 e (V3): Mas acho que a implementação vai ser acidentada, a capacidade das escolas, dos técnicos, dos professores não consegue implementar. A pedagogia não se sustenta sem evidências da boa pesquisa. Não vai ser fácil a implementação. A polissemia é grande em torno do que é currículo, vivemos numa torre de babel. Cada um vai ter uma vocação de currículo. O que a gente quer dizer com as coisas? Cada um de nós tem a compreensão diferente, porque o currículo é polissêmico.

Mesmo acreditando que um currículo nacional será comum a todos, sabemos que isso não acontecerá na prática, uma vez que a cultura escolar é própria de seus atores e que a leitura que cada escola, e seus professores, farão será diferente. “Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes”(Lopes, 2018, p. 26).

Por outro lado, o MBNC tem-se comprometido a ajudar na implementação, o que nos remete para o perpétuo debate, discutindo até que ponto os grupos privados se podem envolver em questões técnicas e políticas, que acreditamos serem de responsabilidade do Estado. Nota-se que além de “ajudar” na construção dos currículos estaduais e municipais, participam da seleção de materiais, e pensam na formação de professores e nos manuais pedagógicos. Sem dúvida que, quando percorremos os caminhos do protagonismo do MBNC e dos grupos privados, não conseguimos deslindar os malabarismos que utilizam para impingir as suas verdades.

GMBNC 1: O MBNC está até refinando como vai contribuir. O primeiro esforço é ajudar as redes e escolas a construir seus currículos, estamos ajudando no levantamento de materiais, destrinchando o documento. Estamos lançando um aplicativo que vai ajudar as redes como articular as competências com a educação integral. O grupo de trabalho do MBNC, está tentando destrinchar as competências para que os professores consigam assegurá-las. Dai estamos pensando de que forma isso entra nos currículos de forma mais explícita. Mapeando quais são as práticas que são utilizadas pelas escolas brasileiras ou até entidades menos formais. Buscando referências mais práticas. Tem gente ajudando a pensar em material didático, tem gente a pensar na avaliação, na formação de professores. Dentro do grupo, não há consenso. Há espaços para dissensos. Cada um contribui com aquilo que acha que tem mais capacidade de contribuir. Fora à frente da mobilização, a sociedade precisa conhecer o que é isso, precisamos traduzir, para que não seja mais uma coisa desconhecida, para que tenha controle social nas 200 mil escolas, se os pais e alunos não se apropriarem, quem vai fiscalizar isso?

O facto é que o grupo tem estado nos encontros promovidos pelo MEC, aos Sistemas de Ensino, com algum interesse. Não podemos esquecer que o MEC por meio da Portaria 331¹³³, de 5 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), onde o valor investido será de cem milhões podendo ser utilizado em consultorias e “facilitadores” da discussão. Neste caso, podem ser contratados pelos Sistemas de Ensino alguns consultores externos, o que sabemos que está acontecendo, mas sem que a pesquisadora conseguir determinar o número de contratados.

GE 9 (V1/V2): Essa participação gera gastos, coisa que o Governo não faz. Até então, eu não entendo, tô falando isso, porque recentemente, participei de um evento no meu Estado, eles contrataram o Instituto Ayrton Senna, para uma formação sobre as competências sócio-emocionais, eu continuo trabalhando na confecção do currículo do meu Estado, eu estou ajudando, e existe uma parceira assinada, com um contrato do Estado e a Fundação Lemann, em regime de colaboração, como no Espírito Santo. Eu não entendo o tamanho do interesse deles, a gente fica com desconfiança, eles não estão colocando algo, nada viciado. A gente percebe na realização desses eventos que eu participei, parece que eles estão só apoiando, não tenho muita certeza. Mas não sei qual o interesse deles.

GE 13 (V1/V2): No meu Estado, fui convidado a participar da elaboração do nosso currículo, daí fui a um Seminário promovido pelo Governo, mas quem coordenou toda a discussão de implementação, foi uma Fundação privada. Fiquei meio desconfiado.

GE 6 V3: Ao término das atividades, nós tivemos dois seminários com o MBNC e as Secretarias de Educação, do qual eles pagaram as passagens, eu não fui, e me revelaram um grande desconforto, com o próprio MBNC. A Fundação Lemann, diretamente tinha desenhado uma certa estrutura para que voltasse para as redes estaduais, com um modelo mais simplificado, eles queriam limar a discussão das questões indígenas, eles queriam uma coisa mais para o trabalho e contemporânea.

GAP 8: Acho que é um abuso tanto por parte deles, que não entendem o seu papel relativo nessa história mas sobretudo dos dirigentes da educação do Brasil que admitem, um tipo de interferência dessa natureza, porque no caso da implementação, esses agentes privados estão procurando impor uma forma de implementação que transforma a Base, num currículo único. Nesse caso, colidindo totalmente com os dispositivos da norma que aprovados no CNE. Não permitir essa maneira de deformação daquilo que foi aprovado, eles se sentem muito a vontade, ao arripio da norma aprovada, sua visão linear e rebaixada profundamente danosa, de uma pluralidade de propostas.

Os Seminários com os Sistemas de Ensino decorreram em março, maio e dezembro de 2018. De acordo com os redatores da versão homologada, que estiveram presentes, a participação de pessoas alheias ao processo (ligados ao MBNC), causou um certo mal-estar.

GE 3 (V3/EM): Eu só tive contato direto com o MBNC somente num seminário em Brasília, com uma pessoa da Fundação Lemann,(...) (autora de livros). Tive esse seminário com os representantes estaduais para a criação dos currículos. Eu fiz a relatoria do encontro. Nós iríamos fazer a mediação, e daí aparece essa mulher da Fundação Lemann e ela já tinha preparado uma fala com o grupo. Nós nem tínhamos definido nada, não tivemos interação nenhuma. Ela tinha uma palestra pronta e não estava na programação. A Fundação Vanzolini já tinha esquematizado tudo, era uma coisa de mediação, não era para fazer palestra. A tarde era continuidade do encontro, e apareceu um homem, mas não sabíamos quem era. Ele começou a falar junto com ela, pela Fundação Lemann.

133 A Portaria viabiliza em seu Art. 4º: O Programa disponibilizará assistência financeira às SEDEs para viabilizar os seguintes serviços: I - assessoria de especialistas em currículo, oriundos de instituições de pesquisa, universidades, consultorias independentes, entre outros; II - logística de eventos e mobilizações dos sistemas e redes estaduais, distrital e municipais de ensino para a discussão e formação sobre a BNCC e o currículo, e contratação de palestrantes e facilitadores, entre outros; e III - impressão de documentos preliminares e finalizados para a discussão e formação dos currículos.

E, teve outro momento, estávamos na discussão, eles estavam falando sobre a implantação dos currículos estaduais, ela disse, que os livros didáticos já estavam sendo feitos.

GE 8 (V3/EM): Eu não tive contato, apenas nos seminários de implantação, o que nos chamou a atenção, foi a Fundação Lemann, assumir uma parte dessa formação, é óbvio que causou estranheza, a assessora da Lemann, que nunca conversei, não discutimos nada, para contextualizar todo o processo, tudo bem era uma professora da USP, eu conheço o trabalho dela, é muito bom. Não houve uma articulação da equipe gestora para fazer a passagem do “plantão médico”. As falas precisam ser convergidas, talvez o MEC não se deu conta.

Como podemos constatar, o MEC autorizou a presença do MBNC nos Seminários, como parceiro, tendo sido feita a contratação da Fundação Lemann e Itaú do *Consortium for PolicyResearch in Education (CPRE)*¹³⁴, para acompanhar a implementação da BNCC, como se destaca em sua página *web*;

O *Consortium for PolicyResearch in Education (CPRE)* está envolvido em um estudo de cinco anos sobre a implementação da BNCC do Brasil. Nosso trabalho inicial é focado na compreensão do panorama nacional do projeto e implementação da BNCC por meio da análise de documentos e entrevistas com formuladores de políticas, profissionais e políticos em vários setores e níveis governamentais. Além das entrevistas contínuas com os interessados, os anos subsequentes incluirão o trabalho de campo qualitativo em 18 escolas de ensino fundamental em três estados para entender melhor como a BNCC está sendo interpretada, percebida e implementada na prática. Este trabalho é apoiado pela Fundação Lemann e pelo Itaú Social. (The Consortium for PolicyResearch in Education, 2018, § 6)

Fica evidente que os grupos privados, ligados ao MBNC ganharam um protagonismo importante em todo o processo de mobilização e construção da BNCC. Agora procuram garantir a sua implementação, independente dos Governos. Os dados recolhidos sugerem o interesse de tais grupos, exatamente na elaboração dos currículos estaduais e municipais, antecipando os materiais didáticos, os conteúdos digitais disponibilizados nas suas páginas *web*. Como vimos, antes mesmo de ser homologada a Versão 3, a Revista de circulação nacional, mantida pelo Fundação Lemann, já anuncia o planejamento das aulas, a forma de estruturar os currículos, as metodologias favoráveis à sua execução e, por último, a forma de avaliar os alunos.

A descabida intromissão dos grupos privados num assunto que deveria ser, *a priori*, da responsabilidade do Estado e dos seus entes, revela a forma como o poder se movimenta, determinando até os conteúdos a serem ensinados nas escolas e a sua forma de o fazer. Para que isso seja viável, o currículo nacional precisava de um certo esvaziamento de conhecimentos e a pulverização de conceitos, para que possa parecer difícil de ser interpretado, necessitando para isso, da sua “ajuda”, como vem ocorrendo. O Estado e os seus órgãos de suporte (MEC e CNE) transigiram e passaram a ser avalistas de todo o empreendimento.

134 O Consórcio para Pesquisa em Políticas Educacionais (CPRE) reúne especialistas em educação de renomadas instituições de pesquisa, incluindo o TeachersCollege, Columbia University; a Universidade da Pensilvânia; Universidade de Harvard; Universidade de Stanford; a Universidade de Michigan; a Universidade de Wisconsin-Madison; e NorthwesternUniversity.

Na cotramão do processo, percebemos nesse capítulo, a forma como os Grupos Privados deram o contorno ao currículo nacional, definindo inclusive o seu formato, mesmo que a sua aparição junto aos especialistas tenha sido tímida. Ora, isso ficou evidenciado na contratação das assessorias internacionais e no financiamento da BNCC dando-lhes a prerrogativa de garantir não só a arquitetura curricular do documento, mas também, as competências e habilidades que todas as crianças e alunos da Educação Básica precisam desenvolver. Embora, os entrevistados do Grupo de Agentes Públicos, neguem o protagonismo dos grupos privados (que eles mesmos deixam evidenciados nas entrevistas), não podemos deixar de alertar a forma como o Estado, se mostra frágil diante dos mesmos grupos.

Desse modo, durante o ano de 2018 e 2019, constatamos a movimentação dos mesmos grupos, na articulação junto aos Sistemas de Ensino e escolas, para apresentar 'modelos' de formação de professores, de currículos e de planejamento das aulas. Aqui, cabe fazer a referência, o protagonismo da implementação da BNCC, como forma de garantir que seus propósitos sejam alcançados, reforçando o seu poder, fragilizando a dimensão pública e o seu carácter democrático.

Capítulo VI - O contexto de produção do texto

Cena 6

Tudo isso é aprender. E aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias na sucessão interminável da vida. Os adultos aconselham freqüentemente às crianças a vantagem de aprender, vantagem que tão pouco conhecem e que assim mesmo dificilmente seriam capazes de seguir. Pode ser que um dia cheguem a mudar muito, e dêem tais conselhos a si mesmos. Daí por diante, o mundo começará a ficar melhor. (Maireles, 1998, p. 63).

O contexto de produção da BNCC foi um processo agitado, face ao momento político em que estava inserido, bem como à forma como ocorreu. Em nenhum momento da história do Brasil se desencadeou um processo de tamanha magnitude, com tantos atores e que, de alguma forma mobilizaram a sociedade civil sobretudo os gestores e os professores dos diferentes níveis de ensino. O nosso estudo procurou capturar a forma como o processo foi elaborado, destacando o seu carácter político, na perspectiva de Frigoto(2011, p. 237), “já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem. (*ibidem*, 2011, p. 237)

Ainda assim, sem nos preocuparmos com tempo cronológico da produção, procurámos dissecar a forma de elaboração. Para o efeito baseamo-nos nas questões norteadoras propostas por Mainardes, (2006):

- a) Quando e como se inicia a sua produção;
- b) Quais os protagonistas envolvidos;
- c) Como se deu a participação dos atores envolvidos;
- d) Quais os grupos de interesse envolvidos na elaboração;
- e) Como foi a produção do texto da BNCC;
- f) Quais os consensos e dissensos presentes na formulação;
- g) Quais os discursos, as percepções e valores imbricados no texto;
- h) Existe a presença de agendas globais/internacionais e de orientação partidária;
- i) Qual a linguagem e o estilo do texto;
- j) Qual o discurso presente nos textos de apoio/insumos técnicos.

Além disso, procuramos através das afirmações dos atores envolvidos, direta ou indiretamente, na elaboração da BNCC, captar o significado e as suas percepções sobre o documento e o processo de elaboração. Ademais, as análises documentais, os conteúdos de portais e as páginas da *web*, serviram, também, para identificar as vozes presentes, a epistemologia empregada na arquitetura do documento, os deslizes e as verdades empregadas.

Todo o processo de recolha de dados exigiu, da pesquisadora o refinamento do material e a sua análise aturada, sobretudo porque envolveu atores de destaque no cenário nacional brasileiro, com carreiras académicas consolidadas, com cargos estratégicos nos órgãos de Estado, com lideranças no poder legislativo, empresários e empresas, facto que nos compeliu a ter muita cautela tantona

condução das entrevistas como no tratamento dos dados. Por vezes, foram citadas pessoas, entidades, disputas e acordos específicos envolvendo os contextos, quer políticos, quer, ainda na produção do texto, que exigiu que confrontássemos as informações com outras pessoas, quer, ainda, na análise de documentos para ratificar, ou não, algumas insinuações.

O nosso interesse pelo contexto de produção do texto está relacionado com a arquitetura do documento, com a epistemologia empregada, bem como com os paradigmas e o discurso oculto que sinalizou toda a sua elaboração. Compreender o enredo e os percursos da sua construção, permitiu-nos desocultar a sua génese, as disputas de grupos, as associações que em nome do seu posicionamento tiveram grande influência na definição dos pressupostos e as concepções incorporadas no texto.

Ainda que a generalidade dos discursos assuma que a BNCC não é um currículo, a sua produção e o documento final expressa, sim, um currículo nacional, com um forte posicionamento tecnicista, onde a falta de clareza das bases conceituais nos leva a crer nas intenções do texto.

Nessa linha de pensamento, o texto revela alguns problemas epistemológicos ou a falta deles, como também argumentos frágeis na sua defesa. Confronta, ainda com a necessidade de reduzir a BNCC a um currículo mínimo, o detalhe curricular por ano e série revela uma lógica meritória, que fragiliza as DCNs e a LDB, quando preveem a possibilidade dos Sistemas de Ensino organizarem o seu ensino de maneira diferente.

O texto aprovado para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental deixa de explicitar uma concepção de currículo e de educação, tendo em conta a tradição iluminista, centrada nos conteúdos. Por vezes, em algumas componentes curriculares, o detalhamento curricular é de tal grandeza que além dos conteúdos, propõe nuances metodológicas, eximindo o professor da sua autonomia pedagógica. Já no Ensino Médio, o problema é de outra ordem, quando privilegia apenas a Língua Portuguesa e a Matemática como componentes obrigatórias a serem oferecidas nos três anos, enquanto as outras áreas são apresentadas como possibilidade de oferta, diluídas ao longo do percurso formativo dos estudantes.

Apesar de refratário, o texto sofreu muitas críticas, pela fragmentação das etapas de ensino, quando, num primeiro momento, retira o EM, do documento e deixa de garantir a natureza sequencial da Educação Básica, prevista na Lei. Outro constrangimento foi a ausência das modalidades de ensino

não contempladas no documento e, por sua vez, a possibilidade de um atendimento diferenciado ou mesmo orientações mais específicas à Educação Especial, Escola do Campo, Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Quilombola.

Exceções de críticas de toda a ordem, os textos aprovados, no que tange aos seus componentes curriculares, à sua arquitetura e aos seus propósitos, receberam contribuições nas audiências públicas da V2, V3 e do EM, que serão objetos de análise. Alguns componentes mereceram mesmo o destaque da sociedade civil organizada, de grupos, de associações e de professores com maior intensidade, como foi o caso da Língua Portuguesa, da História e Educação Infantil e da ausência, no documento inicial, do Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Entre consensos e dissensos, as disputas teóricas tiveram o tom de manifestações durante as Audiências Públicas, agora limitadas apenas a 5 regiões para a discussão da V3 e do EM, o que foi diferente do que aconteceu na V2 em que, pese a realização de vinte e sete (27) eventos, foi exigida a (re)construção do documento, a contragosto do MEC.

Neste capítulo, apresentaremos os dados recolhidos e suas respectivas análises, nas dimensões jurídica e política, a partir das opiniões dos entrevistados e dos documentos que serviram de referência ao texto. Para o efeito, partimos da desocultação da gênese da BNCC, para compreender a sua produção, bem como os atores que emprestaram as suas vozes e as suas vontades ao documento, sem descurar a epistemologia empregada na arquitetura curricular.

Mesmo sem nos ocuparmos das suas áreas e suas especificidades, abordaremos de forma breve os meandros das disputas dos grupos, que foram apontados pelos entrevistados e aparecem com maior incidência nas análises documentais, como foi o caso da Educação Infantil, do Ensino Religioso, das Línguas Estrangeiras, da Língua Portuguesa e da História. Também serão discutidos o impacto e os interesses da BNCC do EM e seus objetivos.

6.1 O emaranhado de fios do novelo: a dimensão jurídica

No capítulo anterior referimo-nos à gênese da Base e seu emaranhado de fios que revestidos de interesses e paradigmas, deram o tom e o contorno na construção da BNCC. Importa referir que a digressão que fizemos foi necessária para, de alguma forma, dar sentido ao que estava a ser proposto. Durante a pesquisa, esse novelo de fios foi sendo tecido com olhares e intenções diferentes pelos atores que nela participaram e, que deram significância ao documento.

Convém sublinhar que toda a mobilização para que a BNCC fosse colocada na agenda nacional por diferentes grupos que representam as forças hegemônicas da sociedade, contribuiu para fazer do currículo o hipocentro desse processo, o que, como refere Pacheco (2002, p. 7), fez do currículo “um autêntico espaço público” que reflete o tipo de sociedade e de aluno que se quer construir.

Tanto a forma como o conteúdo das políticas curriculares não são decididos nem a partir de critérios meramente técnicos nem de sólidos argumentos teóricos e científicos, mas na base de opções políticas que, em termos ideológicos, representam noções distintas de Estado e lógicas proporcionais às influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos. (*ibidem*, 2002, p. 34).

Como política de Estado, consubstanciada pelo ordenamento jurídico que amplamente foi discutido e tomado como justificção para a sua elaboração, serviu também como desculpa para trazer à tona os indicadores da Educação Básica que são conhecidos e que geraram, igualmente, o entendimento de sua necessidade. Acresce o facto de toda a legislação educacional do país, tem na sua ancoragem a defesa de dispositivos que explicitam, de algum modo, o direito à educação por todos. Tais direitos assumiram um carácter jurídico definidos pela CF no seu Art. 205º, na LDB no seu Art. 2º e nas DCNs no Art. 4º.

Mesmo sendo uma das funções do Estado deferir e implantar normas que fazem a sociedade funcionar e, de algum modo, regulam a vida das pessoas, bem sabemos que muitos dos documentos normativos carregam intenções e compromissos dos que legislam. Nesse sentido, muitas vezes, o formalismo jurídico chancela as opções e os interesses que estão presentes no texto. Nesta ordem de ideias, ao percorrer o ordenamento jurídico brasileiro, que deu sustentação à construção da BNCC, compreendemos a sua dimensão e extensão do que foi defendido.

Nesse processo, destacamos que os decisores políticos tiveram em conta, para o empreendimento, os indicadores educacionais que serviram para a sua justificção e que precisam de ser analisados.

Gráfico 2 - Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas								
	005	007	009	011	013	015	017	007	009	011	013	015	017	019	021
Total		.2	.6	.0	.2	.5	.8								
Dependência Administrativa															
estadual		.3	.9	.1	.4	.8	.0								
municipal		.0	.4	.7	.9	.3	.6								

rivada	.0	.4				
ública	.0	.4	.7	.9	.3	.5

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	005	007	009	011	013	015	017	007	009	011	013	015	017	019	021
total	.5	.8	.0	.1	.2	.5	.7	.5	.7	.9	.4	.7	.0	.2	.5
Dependência Administrativa															
stadual	.3	.6	.8	.9	.0	.2	.5	.3	.5	.8	.2	.5	.8	.1	.3
unicipal	.1	.4	.6	.8	.8	.1	.3	.1	.3	.5	.9	.3	.6	.9	.1
rivada	.8	.8	.9	.0	.9	.1	.4	.8	.0	.2	.5	.8	.0	.1	.3
ública	.2	.5	.7	.9	.0	.2	.4	.3	.4	.7	.1	.5	.7	.0	.2

Ensino Médio

	IDEB Observado							Metas							
	005	007	009	011	013	015	017	007	009	011	013	015	017	019	021
total	.4	.5	.6	.7	.7	.7	.8	.4	.5	.7	.9	.3	.7	.0	.2
Dependência Administrativa															
stadual	.0	.2	.4	.4	.4	.5	.5	.1	.2	.3	.6	.9	.4	.6	.9
rivada	.6	.6	.6	.7	.4	.3	.8	.6	.7	.8	.0	.3	.7	.8	.0
ública	.1	.2	.4	.4	.4	.5	.5	.1	.2	.4	.6	.0	.4	.7	.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Inep (2018, p. [1]).

Os dados apresentados referem-se à evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerados na estrutura da BNCC. O quadro apresenta as taxas de aprovação, retenção e de abandono do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Acredita-se que um currículo nacional por si só, pode diminuir o fosso da terminalidade da EB, demonstrado pelos seus indicadores. Evidentemente, não é possível naturalizar os dados. Porém questionamos a necessidade de outras políticas como também, ou principalmente, outros investimentos nesse nível de ensino. Os números não podem ser interpretados sem que, com isso, se analisem os contextos social, político, cultural e econômico do país, dada a grande diversidade de regiões e suas mazelas.

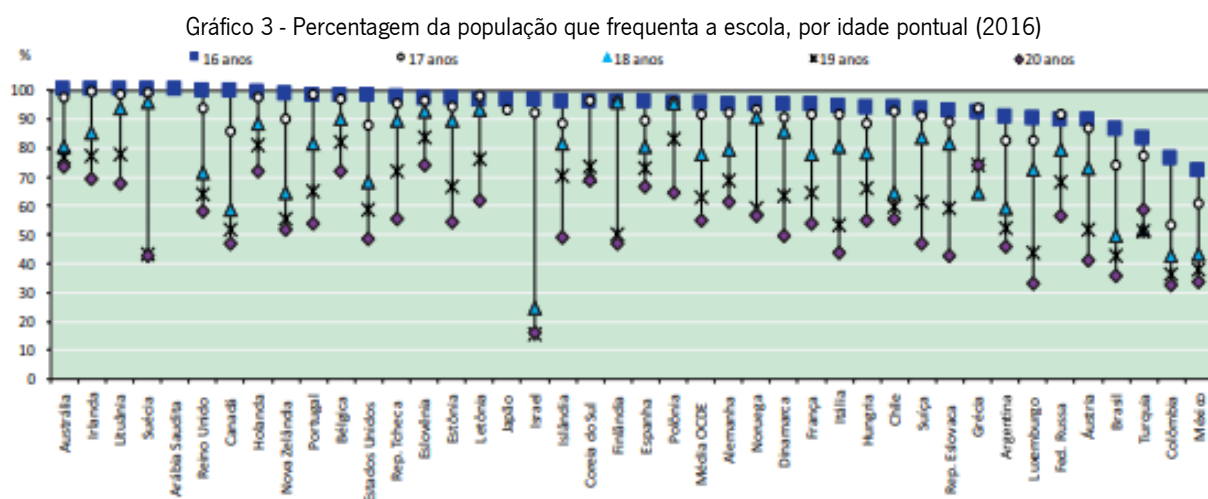
Sob o impacto sobretudo do IDEB do EM, as medidas tomadas pelo Governo Federal com a Reforma dessa etapa de ensino, e posterior retirada do documento inicial, para justamente se alinhar às novas perspectivas da Lei, gerou uma dicotomia formativa sem precedentes. Depois da aprovação e

homologação do documento, foi necessário reeditar as DCNs¹³⁵ do EM, para se adequar ao formato da Reforma e da BNCC.

De acordo com o INEP (2018, p.11) que divulga o Relatório do Panorama da Educação, por meio do *Education at a Glance* (EaG)¹³⁶, lançado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

No Brasil, o percentual da população que frequenta a escola, por idade, é de 85% entre os jovens de 16 anos; 74% entre os de 17 anos; 49% entre os de 18 anos; 42% entre os de 19 anos; e 35% entre os de 20 anos. Esses percentuais são baixos em comparação com os outros países, os quais apresentam, em sua maioria, percentuais superiores a 90% para a população de 16 e 17 anos. A média OCDE para a população de 18 anos é 76%; para a população de 19 anos, 64%; e, para a população de 20 anos, 56%.

Para se ter uma noção do abismo da terminalidade da Educação Básica, os números do relatório permitem constatar, em relação ao perfil dos jovens do EM, que em média possuem 18 anos e 86% estão matriculados na rede pública de ensino (INEP, 2018). No Brasil, 60% dos alunos concluirão essa etapa de ensino antes dos 25 anos de idade, taxa essa muito inferior à de outros países que chegam à 80%, de acordo com o relatório (*ibidem*, p.15). É importante reconhecer que o Brasil deu um salto em relação ao acesso à Educação Básica. No entanto, não tem garantido a permanência e o sucesso, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.



Fonte: OCDE (2018, citado por INEP, 2018, p. 11).

Nota: Os países estão ranqueados em ordem decrescente de taxa de matrícula da população de 16 anos.

¹³⁵As DCNs do EM foram aprovadas em 20/11/2018, por meio da Resolução nº.4, de 17 de dezembro de 2018

¹³⁶A publicação resulta da cooperação técnica entre países membros e parceiros no envio e discussão de informações estatísticas sobre os sistemas educacionais, contando com o INEP como representante do Brasil. Para acesso ao relatório completo ver: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais.(2018). *Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2018*. Brasília. 24 p. : tab. ISBN 978-85-7863-063-8.

Os contornos desenhados em relação aos indicadores de qualidade oferecem pistas para a melhoria do desempenho do Brasil, quer seja no IDEB, quer seja no PISA, como destacam Cardoso e Frigotto (2017, p. 364): “o PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino” Na mesma linha de pensamento, o Banco Mundial (2011, p.3), sublinha a marca conferida no Relatório “Estratégia 2020 para a Educação” do BIRD: “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover acções colectivas globais e governação”.

Sob a égide da necessidade de construir uma BNCC, o MEC, o CNE, a UNDIME e o CONSED reiteraram que não se tratava de um currículo nacional, mas de um documento que pudesse subsidiar os Sistemas de Ensino para construírem as suas propostas curriculares. No Parecer nº. 15/2017 do CNE, faz referência a outras tentativas originárias do MEC, para definir uma Base Nacional, mas que por diferentes razões não foi reconhecida como norma.

A celeridade do processo chama à atenção, sobretudo na V3 em que foi construída, gerando uma nova versão, que por sua vez, foi a aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC. Por seu turno, o Ensino Médio, decorreu da mesma forma, tendo o seu processo de construção interrompido depois da V2, quando se propôs a sua Reforma, o que aconteceu através de uma Medida Provisória. Não obstante, a BNCC aprovada para essa etapa de ensino não se coadunava com os documentos normativos, o que contribuiu para alterar a LDB e recriar novas Diretrizes Curriculares, agora alinhadas com os documentos já aprovados.

Não podemos, desta forma, separar o processo político em que foi gerada, sempre em nome da urgência que o País tinha de resolver os problemas, como se o currículo nacional pudesse equacionar os problemas decorrentes da baixa qualidade que caracterizava a na Educação Básica. Bem sabemos que discutir e aprovar um documento desta natureza, requer habilidade política e muitas negociações com os atores envolvidos e, com a sociedade.

O nosso estudo teve como objetivo captar as percepções dos atores sobre a importância e conveniência de um currículo nacional. Embora, em muitos casos, negasse a assumir como um currículo nacional, a sua dimensão e o seu alcance, devem ser norteados por um currículo nacional, como é o caso de muitos países, inclusive alguns dos que serviram de referência para a BNCC.

Quanto à importância e à relevância que a BNCC teria para o país, as opiniões são divergentes, tendo em conta a sua natureza, bem como os seus propósitos, o que certamente está relacionado com o momento político em que foi gerada. Para os entrevistados da nossa pesquisa, a sua importância está vinculada à necessidade ao direito de todos os alunos aprenderem os mesmos conhecimentos para se garantir uma unidade da federação e, de alguma forma, alcançar a tão propalada equidade do ensino, já alinhada com os documentos jurídicos:

GE 7 (V1/V2): Eu só me convenci da necessidade da BNCC depois de ter participado do PNLD, pois o currículo no Brasil é o livro didático. Eu achei melhor participar minimamente dessa empreitada, colocando nossa cara, e a gente tentar influenciar a formação de professores, via currículo. A gente precisa se posicionar, mas a gente não faz proposição. Muitas vezes as entidades, são chamadas para participar, mas não querem se posicionar, porque a gente não consegue construir um consenso interno. Como a gente quer influir numa política pública se a gente não constrói, porque a gente não pauta a discussão? Não adianta só pesquisar, o que a gente tem que ter proposição. A necessidade de colocar o que não fosse que o livro didático coloca. Para mim foi isso.

GE 20 (V1/V2): Eu acredito que um documento bem construído, pode auxiliar na organização do ensino de maneira geral, com diretrizes gerais, respeitando as diferenças e as regionalidades. Acho que ter um eixo comum, uma direção comum, uma linha de condução, deixando espaço para que cada um possa caminhar como queira, mas com uma certa unidade, ter um certo rumo, sem o objetivo de encaixotar, mas com o objetivo de conduzir a formação, seja a educação básica, para que a gente tenha a identificação de país. Mas acho que este documento não dá conta disto.

GE 5 (V1/V2): Eu acho que é importante ou seria importante, acho que existem opiniões conflitantes se deva ou não existir uma Base, eu me vejo contemplado. Não se tratava de escolher muito, isso já estava contemplado no PNE e demais legislações, então já estava posta a Base. Nesse contexto, tem aspectos favoráveis, como o planejamento das ações, de tal forma que se possa contribuir de forma igualitária para todos os Estados da nação. E também, de pensar nos resultados desse processo de formação dos estudantes. O que seria importante no processo de ensino aprendizagem, que a Base garantisse?

Por outro lado, para o bem ou para o mal, a BNCC suscitou discussão em todos os Estados, municípios, escolas, gestores, professores e a sociedade civil sobre o currículo, como nunca tinha ocorrido. Se até então, os currículos eram expressos e seguidos pelos manuais pedagógicos/livros didáticos, ou mesmo pelas matrizes de referência das avaliações em larga escala, agora o debate seguiu outra direção. A compreensão do que é currículo, associado à sua importância e necessidade para o país, alimentou os debates acerca das políticas curriculares, como políticas públicas e seus desdobramentos. Para os entrevistados da pesquisa, concordantes com a disposição de empreender o documento, cada um trouxe argumentos que, principalmente justificaram a sua atuação:

GE 8 (V3): Olha, o que acho que foi mais bacana foi que os professores começaram a discutir o currículo, alguns Estados estavam bem desatualizados, outros nem tinham. Esse movimento foi interessante. Fomentar esse tipo de discussão é um ganho enorme.

Procurando perceber os fios que teceram a construção da BNCC e o seu carácter multifacetado, a sua vocação determinou e alinhou um currículo nacional, dada a sua arquitetura e as suas finalidades, o que ajuda a explicar a teia de relações complexas e controversas que envolveu esse processo.

Sublinha-se, ainda, que a trama que envolveu o contexto de influência e o contexto de produção, teve diferentes protagonistas, que, por seu turno, defenderam as suas verdades, colocando-as sob julgamento público. O tempo dirá se, de facto, diminuirá o abismo educacional existente e se os resultados das avaliações apontarão para a melhoria dos seus indicadores.

6.2 A gênese do currículo nacional: desobstruindo os nós da BNCC

A construção da BNCC foi alvo de consensos e dissensos, que, obviamente são inerentes ao processo de discussão de um currículo nacional. Construir um currículo nacional é um processo extremamente conflituoso, onde disputas ideológicas, de concepções teóricas e epistemológicas e também, vaidades de toda a natureza são expressas. Com a BNCC não foi diferente. Num país da dimensão do Brasil, federado, com pesquisas de ponta na área do currículo, a que associam grupos corporativos (associações), existe uma clara disputa de territórios. Além disso, grandes empresários, os banqueiros, as famílias com fortunas inestimadas, representados nas instituições filantrópicas e filiados no MBNC, também mereceram destaque em nossa pesquisa.

Sobre o processo de criação da BNCC, constatamos que os seus enunciados são, por vezes, contraditórios, embora a responsabilidade de deflagrar o processo fosse do MEC, órgão máximo nacional, responsável pelas políticas educacionais do país. Mesmo sendo definida como uma política de Estado, consolidada pelo ordenamento jurídico que já sinalizava a sua construção desde a CF de 1988, alguns entrevistados apontaram outro caminho, afirmando que terá sido o MBNC que deu o pontapé de saída para a sua construção desde o início. Por vezes, num tom ora de preocupação ora de arrogância, foi-nos revelado que a tentativa de construção já tinha sido provocada pós-LDB, quando estudavam a forma de fazer, o que permitiu-nos intuir que sido durante a construção dos PCNs, embora não tenha tido carácter normativo.

É preciso compreender os procedimentos que envolveu a produção dos PCNs, na década de 1990, na gestão do Presidente FHC, uma vez que a equipe responsável pelo documento teve assento no grupo que concluiu a versão homologada da BNCC, sobretudo a coordenação que seguiu a mesma lógica e a arquitetura curricular. O ponto sensível nessa discussão é de que os entrevistados ligados ao MBNC, que participaram na elaboração dos PCNs, seja porque estavam no MEC ou porque foram os seus atores, seja porque foram os redatores da V3 e do EM, trouxeram sempre como referência o documento. Isso permite-nos inferir, que a V3 foi a tentativa de ressuscitar os PCNs, mas agora com o

apoio do CNE, que na altura não aprovou o documento, por causa das divergências políticas. Um facto este, ratificado pelo Agente Público nº8 quando afirma que:

GAP 8: A nova equipe do MEC na V3 e EM ajudou a construir lá trás, esse conceito de competências e aplicá-lo. Vem da época do PCNs. Essa equipe acredita nessas coisas, vem da equipe de SP do Governo FHC, e que sempre se sentiram inconformados de que nós tivéssemos abandonado gradativamente, o conceito de competências, para nos ligarmos mais a ideia de direitos de aprendizagem. Com a subida desse pessoal ao poder, voltaram a defesa da sua própria tradição e fizeram muita questão de alguma maneira, de atropelar os dispositivos da Lei, para colocar sua marca, independente da maneira como chegaram ao poder, e de alguma maneira exerceram sua vontade.

Os exames que pesaram sobre o documento foram de toda a ordem. Mas, à semelhança da BNCC, mas o que gerou mais desconforto foi a assessoria internacional de Cesar Coll. Já naquele período, como referimos Capítulo II, o cenário pós-LDB provocou abertura para o livre mercado educacional, numa altura que os grupos privados já despontavam, respondendo assim ao avanço do neoliberalismo em curso em muitos países, como referiu Ball (1994). Por seu turno, Macedo (2016b, p. 5) considerava que “os documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a América Latina eram claros no sentido de maior centralização curricular (...)”, o que foi associado ao discurso da sua necessidade.

Outras críticas ao documento estão relacionadas com a epistemologia utilizada nos PCNs, de cariz psicológico eminentemente cognitivista, destacado por Moreira (1997, p. 96), sugerindo a sua relação com a “a tradução dos princípios que informam o currículo em desenho orientado do trabalho docente. A consequência dessa valorização é a secundarização da discussão dos princípios, o que acaba por atribuir à teoria um carácter eminentemente prescritivo.” O que o autor constata é a tentativa de prescrever modelos de planificação ao professor, no desenho curricular proposto pelos PCNs, o que atribui à racionalidade tyleriana perfilhada.

Diante do enfrentamento de posições de quem ou de qual grupo estartou o documento da BNCC, foi necessário investigar a génese da BNCC, e responder a quem se deve a prerrogativa de deflagrar o processo: o MEC ou MBNC, mesmo porque o seu protagonismo tem diferentes olhares.

Foi necessário levantar junto às equipas do MEC, pessoas que trabalharam antes de 2015 para entender a forma como os processo aconteceram. Para nossa surpresa, as afirmações aqui contadas, revelaram querelas e contendias, entre os Agentes Públicos, numa clara demonstração de relações de poder.

GAP 3: Eu entro no Governo, com o Ministro (...) em março de 2014 e o MEC queria dar continuidade a construção da Base, cujo os princípios já estavam colocados desde 2009, na discussão do Currículo em Movimento. Naquela

época existia uma primeira versão construída pelas professoras (...) e (...) que começam a versão silenciada da Base. Infelizmente, o MEC, não considera, porque ela não era tão diretiva e organizada em competência, era um documento de princípios. (...) coincidentemente, nessa época, o MBNC, nos chamou para uma reunião em SP. A professora (cita o nome) e eu fomos representando o MEC e eles começaram a apresentar a mobilização deles para a Base. Assim, em 2009 tem o Currículo em Movimento, depois se aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais, avança um pouco. Como tem a aprovação do PNE em 2014, ela vem em seguida, e também traça algumas metas mais concretas. Então, naquela reunião colocamos que a construção da Base, é uma responsabilidade do Estado, face a isso, a gente retomou o que estava sendo construído, e que o MEC estava em processo de construção, porque eles estavam pesquisando os currículos internacionais e a defesa do MBNC era de que fosse alguma coisa capaz de avaliar. A nossa maior oposição a eles era que nós defendíamos uma construção de uma BNCC mais ampla, porque a gente já sabia dos trabalhos dos Estados, para que o afinamento se desse em nível localizadamente. O que o MBNC defendia, era que a Base tivesse a especificação de conteúdos. No dia 03 de junho de 2014, a Câmara Federal faz uma audiência pública e nós colocamos a nossa responsabilidade enquanto MEC, e retomamos a questão histórica, explicando que o MEC vem discutindo desde 2009. A gente não tem escrito, nominado, de que aquele documento, já era a Base. Foram chamadas entidades relacionadas da educação reconhecidas no País: ANPED, ANPAE, Fórum de Educação. Estabelecemos um cronograma de trabalho, e ele foi até 20015, mas com a saída da professora (...) e a entrada do Prof. (...), que não assumiu esse documento e, fez mudanças radicais. Como o documento anterior não tratava de conhecimentos ou competências específicas, o Prof. (...) considerava que era só um rascunho inicial e não se tratava de uma Base efetivamente. Foi nesse período, que se inicia a construção da Base, e eu sei porque não acreditava nas três mudanças que ele queria fazer. Primeiro, a especificação por conteúdo a serem trabalhados, a nossa proposta era de articulação das áreas. O segundo ponto, era que o protagonismo para discutir era o CONSED e a UNDIME, e no meu ponto de vista, tinha que ser o CONSED, a UNDIME e as IES. O terceiro ponto crucial era que fazia uma discussão era por representação. Eu julgava que tinha que ser uma construção conjunta como o PNE. Daí eu saí do Governo.

A declaração do Agente Público nº 3, que teve atuação no MEC antes da construção da V1, indicam que existe uma “versão silenciada” da Base, desconhecida por muitos, que foi organizada pela professora (...), como destacado anteriormente. Tal documento foi recentemente distribuído em forma de *preprint*, que consiste no trabalho desenvolvido em torno dos “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”¹³⁷. Como foi referido, esse documento não tinha a pretensão de ser um currículo nacional, mas apenas um conjunto de elementos que poderiam fundamentar a elaboração futura dos currículos dos Sistemas de Ensino.

O Agente Público nº 8, que trabalhou no MEC, afirma, que a primeira tentativa de Base nacional se associou à construção do documento sobre o Ciclo de Alfabetização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criado em 2012, tendo sido enviada para análise do CNE. No entanto, de acordo com as afirmações do entrevistado:

GAP 8: (...) Mas, logo em seguida, com a minha saída do MEC, as oposições que existiam, principalmente pela professora (...), que alinhada a movimentos da ANPED e da CNTE, eram radicalmente contra qualquer ideia de BNCC. A (...), pelas relações que tinha no MEC, acabou criando interdição sobre a discussão. O MEC pede a retirada do documento do CNE para reestudo, que de reestudo não ouve nada.

A partir da discussão interna, no MEC do referido documento e com as Associações descritas (mais com a UNDIME e o CONSED), a então Secretaria da Educação Básica, em outubro de 2014 num

137 O documento pode ser acessado em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911>

Seminário apresenta a justificativa e o Plano de Ação para a construção da BNCC com uma agenda¹³⁸, como se demonstra a seguir:

Base Nacional Comum: Plano de Ação

Metas da ação (derivadas do PNE)

Estratégias

Cronograma de trabalho 2014, 2015, 2016 e 2017 a 2024

Comissão Especial de elaboração da proposta inicial de BNC

Exemplos de detalhamento de Conhecimentos por Área

(Brasil, MEC/SEB, 2014)

Ainda assim, na construção do documento, estabeleceu metas gerais para a ação muito próximas do que foi o processo da BNCC, além de definir prazos para sua concretização, seguindo um formato a partir dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o que foi perseguido na V1/V2.

Metas Gerais da Ação (derivadas da LDB e do PNE)

1.Coordenar processo de consulta pública para a elaboração da Proposta de DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO que configurarão a base nacional comum curricular da Educação Básica, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, até 25 de abril de 2016.

2.Encaminhar ao CNE a Proposta de DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO que configurarão a base nacional comum curricular da Educação Básica à apreciação do CNE, até o dia 25 de junho de 2016.

3.Promover pacto entre União, Estados e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o §5º do art. 7º da Lei 13.005/2014, para a implantação dos DIREITOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO que configurarão a base nacional comum curricular da Educação Básica (*idem*, 2014, p. 3).

Ao que tudo indica o planejamento já tinha sido feito na Gestão do então Ministro (...), a partir de um documento organizado por professores, técnicos e associações. No entanto, dadas as mudanças dos Ministros e das respectivas equipas, o processo foi interrompido e somente em 18/06/2015, na gestão do Ministro (...) (assume em 06/03/2015), foi a Portaria de nomeação dos Especialistas.

A substituição da Secretária da Educação Básica gera um certo constrangimento nos bastidores do MEC, com a não continuidade dos trabalhos apresentados pela sua antecessora, principalmente como retrata a GAP 3, que não considera o documento numa “versão silenciada” da Base, pelos motivos já destacados. Nota-se que o mesmo Governo, gera descontinuidades nas políticas internas, o que provocou embates de toda a ordem, passando as concessões e as ideologias passam a serem moeda de troca. Com a mudança da equipa do MEC, outras decisões foram tomadas, decisões essas que a

138 O documento apresentado no Seminário pode ser visto em <http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Maria-Beatriz-Luce-MEC.pdf>

nossa pesquisa não alcançou, mas que, certamente, dadas as contingências do período e os paradigmas empregados foram essenciais para a definição dos propósitos do documento.

No entanto, para o grupo do MBNC, terão sido eles que, de alguma forma iniciaram o processo de construção e que “convenceram” o Estado e os seus representantes a avançar como referimos no capítulo anterior, facto esse corroborado pelo entrevistado GAP 3, que afirma que participou numa reunião chamada do MBNC, onde se discutiu a agenda nacional, embora como representante do MEC, tivesse deixado claro que essa responsabilidade era do Estado. Para Apple (1999, p.35), “deve existir um determinado grupo de “intelectuais” que aplicam e conferem legitimidade às categorias, fazendo com que as formas ideológicas pareçam neutras”.

Convém destacar que o Agente Público nº 7 refuta a ideia do MBNC, ter procurado convencer os serviços públicos para a necessidade de construção da Base, uma vez que esse processo já tinha sido iniciado pelo MEC e o PNE já o tinha assumido como prioridade, sendo sua a responsabilidade de chamar para o debate todos os envolvidos, o que contraria a afirmação do MBNC.

GAP 7: Da minha parte, vou te dizer que não havia a menor necessidade de convencimento da Base, eu tenho isso como educador há anos. Em nenhum momento fui para Yale e quem foi eu desconheço. E não havia necessidade, pois o MEC estava convencido da sua importância. Você acha que os Profs. (cita os nomes dos Secretários da Ed. Básica) não sabiam da necessidade da Base e tantos outros? E, o MEC colocou recursos nesse sentido e nós nos preocupamos muito mais com recursos internos. Eu fui conhecer outras experiências internacionais, mas foi com os recursos do Estado brasileiro, a gente precisava disto. Os Secretários de Educação independente da filiação partidária estavam também convencidos da necessidade. Não é uma obra de uma mão só. Todos aqueles que tinham a prerrogativa de tomar a decisão, estavam plenamente convencidos.

A BNCC como política de currículo passa a ser um mecanismo importante no centro do debate, pois definirá a organização da máquina estatal sobre o que ensinar, incidindo também sobre outras políticas importantes da agenda nacional, como é o caso da formação de professores, do livro didático e, não menos importante, da avaliação em larga escala e seus resultados.

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. (Lopes, 2004, p.110).

Importa referir que a BNCC consegue antes do MEC, deflagrar o processo de construção de um Currículo Nacional. Nesse sentido, merece nosso destaque a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do Governo Dilma, tendo o próprio Ministro (...) mobilizado um grupo de professores para discutir o documento. Não conseguimos esclarecer alguns fatos por causa de os atores se negarem a prestar

mais esclarecimentos. No entanto, sabemos pelos entrevistados que a SAE foi responsável pelo mote da Segunda Campanha da Presidente Dilma, intitulada “Pátria Educadora”, e que houve disputas no MEC pelo protagonismo da referida Secretaria, que acabou por se intrometer na pasta da educação. Numa reportagem publicada na Revista Exame, em 13/9/2015, foi descrita a saída do então Ministro (o titular dessa pasta era tratado como Ministro) e a decisão de construir a BNCC.

Os problemas se agravaram quando o peemedebista decidiu incluir no plano uma proposta de diretrizes curriculares para a Base Nacional Comum da Educação, que define o que se espera que alunos aprendam em cada etapa da educação básica. Para auxiliá-la da presidente, Mangabeira extrapolou as suas funções, ao atropelar uma discussão que já ocorria no âmbito do MEC. “Quem apresenta proposta de educação é o MEC. Será o ministro da Educação quem apresentará qualquer proposta de educação”, disse um ministro sob a condição de anonimato. (Moura, 2015, § 12).

A decisão de construir uma BNCC, tomada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), não foi bem recebida pelo MEC, criando mal-estar entre os próprios membros do Governo. Ficou claro como é que as relações de poder vão se constituindo, permitindo-nos lembrar Bernstein (1988, p. 25) ao afirmar que “a eloquência do poder está no silêncio que produz”. No caso da BNCC, constatamos que existe esse “silêncio” sobre a organização dos encontros, que o próprio Ministro articula e realiza com especialistas para tratar do assunto, e que foram feitas às escondidas. Após a sua saída é que tivemos conhecimento dos fatos. Poucos entrevistados sabiam da existência do desejo da referida Secretaria capitanearem a construção da BNCC.

GE 9 (V1/V2): Lembro que outra Secretaria já havia começado a discutir, eu fui convidado, acho que era a Secretaria do (...), lá nós ouvimos falar de outros currículos do exterior, da Austrália e do Chile. Era um grupo mais seleto e tinha uma proposta bem ambiciosa. Era muito mais para construir um currículo mesmo. (...) Eu lembro de alguns nomes, mas não tinha um coordenador. Mas o trabalho lá foi esfarelado, a princípio tinha nomes de referência nacional. Lembro dos (cita nomes de outros professores) mas, como foi uma primeiríssima conversa que eu participei, não ficou claro, quem tomaria a frente. O Ministro (...) foi quem coordenou os primeiros trabalhos. Teve a participação da Austrália e ele mesmo atuava como intérprete. A Fundação ACARA já estava presente, mas não me recordo direito. Tiveram outras reuniões, mas eu participei só dessa.

GAP 1: (...) As críticas, na época do 2º mandato da Presidente Dilma, onde o Ministro era o (...) e o secretário da Educação Básica, era o (...), houve conflitos, pois a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), queriam fazer o documento da BNCC, uma vez que a SAE é que tinha ligações com a ACARA. Foi uma queda de braço, mas o MEC é que tomou a frente.

Importa lembrar que o MBNC já prestava assessoria, como assevera um dos entrevistados, representando o Movimento. No entanto, de acordo com as suas declarações, percebemos que o debate não iria frutificar, e que a melhor opção seria prosseguir com a parceria já estabelecida com os órgãos, que de facto, eram responsáveis pela elaboração do documento.

GMBNC 6: Quando o Ministro (...) começou a debater a questão da Base, e dois Ministérios tratando isso de maneira diferente, ambos contavam com subsídios que o MBNC produziu. Tudo o que a gente produziu ao longo desse período desse processo, sempre foram públicos e abertos para quem quisesse consumir essas informações.

Então de fato, quando eles começaram a falar sobre Base, no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos, eles procuraram o MBNC, mas, a gente já tinha construído uma relação muito mais próxima de parceria com o CONSED, UNDIME, CNE e MEC os atores mais convencionais do mundo da educação.

Recusando a interferência de outra Secretaria, o Agente Público nº7, que participou no processo de discussão da BNCC, e trabalhou com diferentes gestões do MEC, garante que a justificativa estava relacionada com o Programa da Pátria Educadora da Presidente Dilma e que não houve qualquer constrangimento entre o MEC e a SAE. Suas narrativas procuraram, durante a entrevista, revelar com tranquilidade os arranjos inerentes ao processo político, mesmo com a pretensa interferência de outra secretaria.

GAP 7: O (...), é uma pessoa extremamente inteligente, tem contribuição para a educação e naquela época, se discutia no Governo o slogan da Pátria Educadora, a própria Presidente na época nos solicitou como nós iríamos consolidar a Pátria Educadora. Então, o (...), estava trazendo uma concepção da Pátria Educadora, e entrou a questão da BNCC, como alicerce. Acho que o Brasil precisava de uma Base. Ouve essa proposta do Ministro, foram bem encaminhadas, não houve nenhum tipo de rompimento com o MEC, evidentemente que você tem uma própria equipe com algum stress, mas que foi tudo superado. A Base era do MEC e qualquer contribuição era bem-vinda. Então ele teve algumas contribuições e teve integração com o MEC, principalmente do Ministro da Educação.

Desta forma concluímos que a gênese da Base se inicia na Gestão do Ministro (...). Teria sido produzida uma primeira versão que não tinha a pretensão de se tornar um currículo nacional, embora servisse de subsídios para a construção do documento posteriormente. O documento foi pensado em forma de princípios, apesar de ter um formato de currículo, quer em termos de arquitetura, quer da epistemologia utilizada. De acordo com as opiniões dos entrevistados, o texto foi discutido internamente no MEC com entidades representativas da área da educação. O planejamento da BNCC foi traçado, como já referimos no capítulo anterior, pela então Secretaria da Educação Básica. Porém, dadas às mudanças no MEC, quer o planejamento, e quer o documento anterior, não foram considerados.

O desenvolvimento do processo permite-nos, também, a afirmar que não existem três versões do documento, como se refere de forma recorrente. Tudo indica, a partir da análise dos documentos e das declarações dos entrevistados, sejam ou não dos três grupos, que a versão homologada da EI e do EF é a V4, mesmo contrariando algumas posições.

Mas, qual o significado dessa afirmação?

Primeiro, que as constantes pressões da sociedade organizada, levou o CNE, após o recebimento da V3 para análise, a reencaminhá-la para o MEC, exigindo alterações. Em algumas componentes

curriculares¹³⁹ isso ficou bem explícito, bem como na parte introdutória do documento, como sugere a entrevistada do GMBNC 1.

Analisando os documentos, constatamos que as diferentes versões passaram pelo julgamento público, quer dos professores, gestores, organizações educativas, quer da própria sociedade civil, fazendo críticas e sugerindo alterações:

- a) V1: o processo decorreu através de Consulta Pública, no Portal do MEC, recebendo mais de 12 milhões de contribuições, bem como o parecer crítico de professores, pesquisadores e convidados;
- b) V2: após a entrega ao CNE do documento, foram realizadas Audiências Públicas organizadas e coordenadas pelo CONSED e UNDIME, em 27 Seminários em todos os Estados da Federação, realizadas de 23/06 a 10/08/2016, que contaram com nove mil, duzentos e setenta e cinco (9.275) participantes.
- c) V3: O CNE coordenou cinco Audiências Públicas em Manaus, Florianópolis, Recife, São Paulo e Brasília. Além de apresentações orais, durante as audiências, foram enviadas duzentas e trinta e cinco (235) sugestões/críticas/posicionamentos, por meio de cartas, ofícios, emails, notas de repúdio.
- d) A versão homologada do EM, contou com cinco Audiências Públicas em Florianópolis, Fortaleza, São Paulo, Belém e Brasília. Foram realizadas exposições orais e foram encaminhadas cinquenta e seis correspondências ao CNE, através de formulário eletrônico.

Quadro 8 - Números de contribuição e respectivas áreas, na 1ª versão

QUANTITATIVOS (em números absolutos)	ÁREA DE CONTRIBUIÇÃO
12.226.510	Contribuições totais recebidas ao documento preliminar da Base
5.534.288	Contribuições para a área de Linguagens
1.709.065	Contribuições para a área de Matemática
1.657.482	Contribuições para a área de Ciências da Natureza

139 Especificamente a Educação Infantil, a Língua Portuguesa, a entrada novamente do Ensino Religioso, que não foi apresentada na V3.

2.599.153	Contribuições para a área de Ciências Humanas	Fonte: Tiné (2016, p. 15).
376.391	Contribuições para a Educação Infantil	
307.125	Número de usuários cadastrados nos perfis indivíduo, organizações e escolas	
210.617	Número de professores cadastrados	
45.098	Número de escolas cadastradas	
4.353	Número de organizações cadastradas	
23.752.762	Número de respostas dadas às perguntas sobre clareza e relevância dos objetivos de aprendizagem	
157.442	Número de modificações propostas nos objetivos de aprendizagem apresentados	
27.147	Número de novos objetivos propostos para a Base Nacional Comum Curricular	

Quadro 9 - Síntese das consultas públicas da V2

TEMA	ESPECIFICIDADES	CONSIDERAÇÕES
I. Textos Introdutórios e Questões Gerais	1. Estrutura e Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de padronização da terminologia (falta coerência e encadeamento); • Necessidade de um sumário mais funcional; • Falta unidade entre as etapas e segmentos de ensino, e sugere-se apontamento sobre a sua identidade.
	2. Concepção da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de explicitar a quem se destina o texto; • O texto demanda explicitar a concepção de currículo; • Cotejamento entre Base e currículo; • Falta de explicitamento da interdisciplinaridade e integração das áreas de conhecimento; • Necessidade de orientação aos Sistemas de Ensino sobre a parte diversificada; • Defesa do detalhamento dos temas especiais.
	3. Visão de Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Falta dos conceitos de cidadão e sociedade.
	4. Implementação	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de indicação da estrutura e acompanhamento da implementação.
	5. Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de consisão e objetividade: quantidade, qualidade, interrelação e progressão dos objetivos.
	6. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em relação aos princípios éticos, estéticos e políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os direitos de aprendizagem, relacionando-os com os princípios éticos, estéticos e políticos previstos no ordenamento jurídico. • Necessidade de relação de diálogo entre o conjunto de direitos e os objetivos de aprendizagem.
	7. Relação escola-família-comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a relação em todo o documento.

Educação Infantil

- Preocupação com a identidade e que não tenha uma perspectiva escolarizada;
- Preocupação com avaliação classificatória:
- Acréscimo da consciência fonológica e a inclusão do letramento:
- Necessidade de acrescentar aprendizagem ligadas à ordenação e classificação.
- Necessidade de uma política de formação de professores específica
- Subdivisão em grupos etários: posições antagônicas sobre a organização etária.
- Ensino Fundamental:
- Necessidade de atenção à passagem do Fundamental I para o II
- Necessidade de articulação dos eixos de formação e objetivos.
- Ensino Médio
- Necessidade de reavaliação e pertinência da organização do texto em Eixos.

Fonte. Adaptado de CONSED e UNDIME (2016).

Quadro 10 - Audiências públicas V3: EI e EF

QUANTIDADE	ORIGEM	ASSUNTO	OBSERVAÇÕES
04	Associações, Pessoas Físicas	Arquitetura Curricular	Sobre a falta de conceitos, competências e habilidades
60	Associações, Pessoas Físicas, Câmaras de Vereadores, Sindicatos, IES, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Profissionais, Institutos, Escolas	Crítica Geral ao Documento	Inclui diferentes aspectos, seja de ordem conceitual, seja da sua construção, da preocupação com a autonomia dos Sistemas de Ensino, a falta do EM, e na maioria, trazem críticas pontuais acerca de diferentes componentes curriculares.
03	Fóruns Regionais, Associações, Pessoas Físicas.	Educação Básica	Exclusão do EM, sobre a falta de referências as modalidades de Educação Especial, Indígena, Quilombolas, do Campo.
24	Associações, Fóruns Regionais, IEs, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Institutos, Centros de Pesquisa.	Educação Infantil	Exclusivamente sobre o Campo de Experiência: oralidade e escrita, e sobre os grupos etários.
14	Conselhos Profissionais, Institutos, Prefeituras, Fundações e Pessoas Físicas.	Educação Física	Crítica sobre a falta do componente na EI, sobre conceitos.
40	Associações, Pessoas Físicas, Câmaras de Vereadores, Sindicatos, IES, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Profissionais, Institutos, Escolas,	Ensino Religioso	Exclusivamente sobre a defesa do retorno no texto.

				Igrejas.
01	Pessoa Física		Geografia	Sobre conceitos, habilidades.
04	Associações e escolas		História	Sobre conceitos, habilidades.
27	Associações, Pessoas Físicas, Conselhos Profissionais, Câmara de Vereadores, Sindicatos, Parlamentares		Identidade e diversidade de gênero	Exclusão dos termos e defesa dos mesmos.
08	Associações, Escolas, Assembléias Legislativas, Pessoas Físicas,		Língua Estrangeira	Defesa do pluringuismo.
06	Centros de Pesquisa, Escolas, Associações, Secretarias de Educação.		Língua Portuguesa	Questões conceituais.
05	Associações, Secretarias de Educação, Pessoas Físicas, Institutos		Matemática	Sobre conceitos, habilidades.
05	Órgãos Federais, Institutos, Pessoas Físicas		Novos componentes	Sugestão de novos componentes: Computação, Meio Ambiente, Educação Financeira, OSPB, EMC, latin, desenho.
04	Associações e Órgãos federais		Tecnologias digitais	
11	Câmara Federal, Igrejas, Associações, Pessoas Físicas, Escolas, Institutos,		Temas Transversais	Inclusão dos temas (meio ambiente, envelhecimento, Identidade, Diversidade cultural, direitos humanos).

Órgãos Federais

04	Pessoas Físicas, IEs	Outros	Metodologia das audiências, contribuições variadas de pareceristas críticos.
----	----------------------	--------	--

Fonte: Adaptado de Brasil, ME, CNE (2017)¹⁴⁰.

Notas:

1. Origem: ¹⁴¹de acordo com o CNE, as inscrições nas audiências públicas, deveriam ser feitas por entidades ou pessoas físicas. No total foram encaminhadas 235 correspondências oriundas de: Pessoas Físicas (professores, pais, alunos, advogados, médicos, psicólogos). As entidades representadas, se relacionam com Universidades (faculdades, grupos de pesquisa), Escolas, Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Câmaras de Vereadores, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Órgãos ligados ao Governo Federal (Ministérios, Secretarias, Banco Central), Associações, Entidades não governamentais, Centros de Pesquisa, Igrejas, Movimentos Sociais, Conselhos Regionais (Educação Física, Psicologia); Fóruns Regionais, Todos pela Educação, MBNC, Conselhos Nacionais.
2. Muitos documentos são idênticos, o que presume-se que a mesma entidade ou pessoa física, encaminhou para todas as audiências públicas.
3. Assuntos: muitos documentos fizeram críticas específicas de temas, outros, além da crítica geral, fazem referências especificamente aos componentes curriculares de: Educação Infantil, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Arte, Matemática, Língua Estrangeira.

140 Para acesso as correspondências ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>

141 As entidades estão listadas no Anexo nº 3.

Quadro 11 - Audiências públicas do EM

QUANTIDADE	ORIGEM	ASSUNTO	OBSERVAÇÕES
20	Associações, IES, Conselhos de Ed., Institutos Federais de Ed., Escolas, Pessoas físicas.	Crítica Geral ao Documento	Inclui diferentes aspectos: de ordem conceitual; da sua construção; da preocupação com a autonomia dos Sistemas de Ensino; da estrutura do texto; dos propósitos do texto e da reforma.
07	Associações, Pessoa Física, Conselhos de Ed.	Solicitações	De revogação da Lei 13.415/2017; Da retirada a BNCC do CNE; Da PEC 95/2016 Da matriz de referência do ENEM
03	Secretaria de Educação, Pessoa Física.	Áreas e componentes curriculares	Crítica ao formato e a abordagem.
05	Centros de Pesquisas Privados, Fundações Privadas	Pesquisa relatórios	e Apresentação de pesquisas e relatórios sobre o perfil do jovem.
14	Associações, Pessoas Físicas, Câmaras de Vereadores, IES, Associações profissionais	Inserção de componentes curriculares/áreas	Solicitação de inclusão: Cooperativismo, Educação Financeira, Computação, Psicologia, Arte, Ensino Religioso.
01	Associações	Inserção de temas	Holocausto e Inquisição no Brasil
01	Associações	Elogios	Encaminha texto elogiando o documento, pela inclusão da EaD.
05	Entidades privadas, Conselhos, leitores	Sugestões	Versa sobre a estrutura do texto, suas áreas, competências e

críticos.

habilidades.

Fonte: Brasil, MEC/ CNE (2018)¹⁴².

Total: 56

1. Origem¹⁴³: de acordo com o CNE, as inscrições nas audiências públicas, deveriam ser feitas por entidades ou pessoas físicas. Num total, foram encaminhadas 56 correspondências oriundas de: Pessoas Físicas (professores), Escolas, Conselhos Municipais de Educação, Câmaras de Vereadores, Secretarias Estaduais de Educação, Associações, Centros de Pesquisa; Fóruns Regionais, MBNC.
2. Tipos: As correspondências enviadas foram feitas por meio de Ofícios, Cartas, Notas de repúdio, Petições, Dossiês, Moções.
3. Assuntos: versaram na maioria dos casos de críticas gerais ao documento, de solicitações para a sua revogação, da Lei 13.415/2017, de sugestões pontuais ao documento, de inclusão de novos componentes curriculares e de elogios.

A mobilização da sociedade civil e da comunidade acadêmica nas Audiências Públicas revelou a importância da discussão do currículo nacional no País. Diferentes entidades/associações, pessoas físicas e instâncias legislativas propuseram alterações aos textos, quer nos campos específicos das componentes curriculares, quer na sua arquitetura, nomeadamente no arranjo curricular por competências e habilidades, que ainda na solicitação de retirada de texto, dentre outras. Nesse processo, destacamos a relevância da discussão que envolveu milhares de pessoas, que de alguma forma estudaram, leram os documentos e colocaram o currículo no centro do debate, o que para nós foi um grande ganho. Além disso, muitas das propostas foram aceitas pelo MEC, por causa da pressão do próprio CNE, como foi o caso da inclusão do Ensino Religioso e de outras questões que discutiremos posteriormente.

6.3 Os especialistas do texto: quem emprestou suas vozes ao documento

Na nossa pesquisa os especialistas envolvem coordenadores, assessores e os redatores do documento. Como referimos, tivemos três versões que aqui são tratadas como V1/V2 (versões 1 e 2) e V3 (versão 3). A V3 foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC e contemplou a EI, o EF e, posteriormente, o EM. De acordo com os entrevistados, a maioria não se conhecia, pois eram de origens distintas, nomeadamente de IES, professores da Educação Básica e Técnicos de Secretaria, das cinco regiões do país.

¹⁴² Para acesso a todas as correspondências, ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=70301>

¹⁴³As entidades estão relacionadas no Anexo nº 4.

Além disso, procuramos analisar os currículos de cada especialista que constava do Portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como também de outras páginas da *web*, afim de analisar a sua formação acadêmica e profissional. Verificamos que nem todos os especialistas têm, ou tinham na altura da pesquisa (até maio de 2018), os seus currículos no principal portal do País, o que nos permitiu intuir que não possuíam produção acadêmica. Por isso, foi necessária uma pesquisa nos sites, páginas da *web*, das Secretarias Estaduais de Educação, bem como nas páginas de Fundações Privadas em que alguns especialistas prestam serviço. Utilizamos como meio de busca o Portal do CNPq, o LinkedIn, o Google Acadêmico e o Escavador, com o intuito de recolher e analisar os seus currículos.

O nosso principal interesse era o de compreender o sentido da contratação dos especialistas, bem como de onde cada um falava, identificando a sua origem. A V1/V2 teve os seguintes critérios para a escolha dos especialistas e assessores:

GE 18 (V1/V2): Foram vários critérios para a escolha do grupo. Foi constituído de vários especialistas e assessores das diferentes áreas. Primeiro que fossem professores que atuassem em cursos de licenciatura e sua entrada no ensino. Outro critério, que fossem representativos das diferentes regiões do Brasil, claro que tivemos dificuldade de encontrar professores doutores em algumas regiões. Muitos estavam concentrados na região sul e sudeste. E o terceiro critério, que nem sempre foi possível atender, era que fossem professores que tivessem tido algum envolvimento nos debates de reformas curriculares nas redes estaduais e municipais ou a participação em outra política pública do MEC, como PNAIc, PIBID, etc. As pessoas correspondiam a pelos menos um dos critérios para compor a equipe. De outra parte, os professores e técnicos das secretarias de educação, foram indicados pelas UNDIME e CONSED. Nós convidamos pessoas com competência técnica, sem se atentar para a questão ideológica.

Os entrevistados deste grupo, foram unânimes na descrição da forma como foram convidados para participarem no processo. Todos os professores das IES se enquadravam nos critérios definidos - ou já tinham participado de reformas curriculares, sendo professores de licenciaturas, ou seja envolvido com políticas do MEC, o que foi confirmado pelos seus currículos.

GE 5 (V1/V2): Bom, eu já estava participando de um outro Grupo de Trabalho que era uma fase inicial, a primeira ideia de Base, no documento de Direitos de Aprendizagem, com o grupo da (...), durante quase 2 anos. (...) Os professores universitários ligados à formação de professores e de Colégios de Aplicação. Inicialmente fui convidado porque tinha participação em outras políticas do MEC, pessoas envolvidas com o PIBID também.

GE 12 (V1/V2): Fui convidado pelo MEC, por atuar em cursos de licenciatura e no PIBID na minha Universidade.

Como referimos, a V1/V2 contou também com um grande número de professores da Educação Básica e de Técnicos de Secretarias Estaduais indicados pelo CONSED ou pela UNDIME. Esse grupo foi distribuído pelas cinco regiões do País, todos os entrevistados desse grupo estão em exercício de funções em seus Estados de origem, afirmando que foram convidados pelas respectivas entidades:

GE 9 (V1/V2): Fui convidado pelo CONSED. Não houve um edital de escolha. O meu Estado mandou representante de Matemática e Química. Acho que nós professores da Educação Básica, fomos um termômetro para não ficar muito no mundo acadêmico, para ver se o que estava sendo feito tinha a ver com o “chão da escola”. Ficamos muito a vontade na equipe. Sempre fomos ouvidos, nos sentimos com poder de decisão.

GE 11(V1/V2): Fui indicado pela UNDIME da minha região, por atuar na Secretaria de Educação e, certamente por estar envolvido em reformas curriculares e na formação de professores.

Já tínhamos referido que o nome da equipe responsável pela V3 e pelo EM, que assumiu logo após o *impeachment* da Presidente Dilma, não tinha sido revelado durante o processo. Só se teve conhecimento após a homologação dos documentos, onde figuram os redatores, assessores e coordenadores das três versões. Selecionamos aleatoriamente os redatores, garantindo que fossem contemplados pelo menos um de cada componente curricular ou área. Por vezes, tivemos dificuldade de localizar endereços, como também a escusa de muitos redatores negando-se a contribuir com na nossa pesquisa. Mesmo assim, conseguimos compreender o processo, acabando por eleger pessoas que testemunharam alguns acordos, e nos conseguiram arranjar outras pessoas que colaborassem as narrativas produzidas. Especificamente, na V3 e do EM, constatamos que as narrativas eram contraditórias, quando os entrevistados faziam referências de nomes de outros redatores, como foi o caso na área de linguagens. Nos créditos aparecem os nomes de seis professores de Língua Portuguesa, embora quando entrevistados esclarecessem que não tinham feito parte da V3, apenas da V4 e do EM, tendo afirmado que:

GAP 4: Eu concordo que foram quatro versões. E, a maior diferença, infelizmente é uma coisa negativa, foi de Língua Portuguesa que foram produzidas por 15 especialistas “entre aspas” que construíram 4 versões que são discordantes, que falam coisas diferentes, que dá uma certa insegurança do que é um especialista.

GAP 8: O documento homologado poderia ser chamado de V4, a V3, foi posta em discussão, mas sofreu várias alterações, para melhor, outras modificações, para pior.

GE 7 (V3 e EM): Não fiz parte desta, fiz parte da versão homologada que chamo de V4, que é bem diferente. Essa deu com os “burros n’água”, todo mundo recebeu muito mal, por várias coisas, principalmente na área de linguagens. Era muito conservadora, em termos dos conteúdos linguísticos, das “diques”, e como foi uma coisa, sem a participação de ninguém, foi feita pelo grupo da (...), essa versão não vingou, teve muitas reações. Então a Fundação Vanzolini, chamou um grupo que eu chamo de versão 4, que foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC.

De acordo com a GE 7(V3/EM), o grupo anterior, que construiu a V3 de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental foi coordenado por uma professora autora de livros didáticos, que recebeu inúmeras críticas ao documento. Quando o CNE devolveu esses pareceres para o MEC, foram nomeados novos autores, agora contratados pela Fundação Vanzolini¹⁴⁴. Especificamente, nessa versão e no EM, o MEC,

144 “A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador.” (<https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>).

terceirizou a contratação dos redatores e de outros serviços prestados pela referida Fundação, vinculada à Universidade de São Paulo (USP). A natureza desse tipo de entidade privada, sem fins lucrativos, tem sido objeto de diferentes olhares pelos juristas, uma vez que há uma linha tênue entre os Agentes Públicos e a iniciativa privada. No entanto, a contratação da Fundação Vanzolini, pelo MEC, para o recrutamento dos especialistas da V3 e do EM está ancorada em Lei. Tem sido recorrente no Estado e no município de São Paulo utilizarem esse expediente, no qual a mantenedora é uma IES Pública que, pelo seu carácter jurídico, fica dispensada de licitação. Tal Fundação não faz parte do MBNC, mas celebrou um Acordo Técnico com o MEC, conforme Diário Oficial da União (D.O.U) nº 57 (de 23 de março de 2017) “para prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vigência: 22/03/2017 a 22/03/2019, no valor total de R\$18.923.297,00”.

Para o MEC¹⁴⁵, as Fundações de Apoio ligadas às universidades públicas, como é o caso da Fundação Vanzolini, estão cobertas pelo Decreto nº 7.546, de 2 de agosto de 2011, não precisando de concorrer ao expediente de licitação, de acordo com a Lei de Licitações nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

Em relação à V3/EM, o MEC cria um Grupo Gestor, em que a Presidência fica a cargo da Secretaria Executiva, dele fazendo parte representantes do INEP, da SESU, do SECAD e da própria Secretaria. Além disso, também a escolha da Coordenação dos trabalhos foi feita pelo mesmo grupo. Por sua vez, o grupo de redatores era mais enxuto e praticamente todos da região sudeste, com experiência em reformas curriculares realizadas no Estado de São Paulo (SP) e que foram designados como “equipe da coordenação”. Em resposta à nossa indagação acerca de um número tão reduzido, foi-nos dito que não havia necessidade, uma vez que tinham sido consideradas as versões anteriores. “nós nos sentimos confortáveis com um grupo menor, uma vez que o trabalho intenso, já havia sido feito na V1/V2.” **GE 5 (V3)**. Os primeiros vinte e quatro nomes indicados, para a construção da V3, foram selecionados pela Coordenação do documento. Já no caso do EM, foram incorporados outros redatores no documento, num total de oito.

145 As Fundações de Apoio são instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. Devem ser constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos e serão regidas pelo Código Civil Brasileiro. Sujeitam-se, portanto, à fiscalização do Ministério Público, nos termos do Código Civil e do Código de Processo Civil, à legislação trabalhista e, em especial, ao prévio registro e credenciamento nos Ministérios da Educação e do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, renovável a cada cinco anos. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32950-fundacoes-de-apoio>)

GAP 9 e MBNC: O convite à Coordenação do trabalho e a sua equipe, se deu porque já tinha trabalhado no Estado de SP, e sabíamos de sua experiência em currículo como também, haviam acompanhado a construção da Base lá no Estado de SP. Da mesma forma, a escolha de sua equipe, que eram pessoas que já haviam trabalhado com ela na implementação do currículo de SP. O critério principal foi à experiência, a participação técnica profissional, o facto de ter trabalhado com ela no Estado de SP. Esse foi o critério de experiência de trabalho.

Importa destacar que, após a entrada no CNE da V3, que analisou o documento e acatou algumas sugestões das audiências públicas, o mesmo foi devolvido ao MEC para realizar os ajustamentos necessários. De acordo com um entrevistado, a sua indicação foi feita pela Fundação Vanzolini, que foi contratada pelo MEC para refazer o documento. A partir daí, uma nova equipe gera a V4, em algumas áreas específicas.

GE 7 (V3/EM): Nesse momento, já tinha um convênio de terceirização aqui em SP da redação, com uma Fundação sem fins lucrativos, famosa em prestar serviços educacionais, que era a fundação Vanzolini. Exato, todo mundo faz parte, e trabalha para essa Fundação. No meu caso o convite veio da Fundação Vanzolini.

GE 2 (V3/EM): Fui convidada pelo MEC, pois já havia atuado como redatora nos PCNs e também, participado de reformas curriculares no Estado de SP.

Após a mudança de Governo em 2016, uma nova equipe assume o MEC, embora o trabalho da BNCC não tivesse sido paralisado, acabando por ser coordenado por um Comitê Gestor e, conseqüentemente, por outros redatores. Quando perguntámos aos Especialistas da V1/V2 se tinham participado nas três versões, com exceção de três pessoas que foram mantidas na equipe, todos os outros disseram que nem sequer foram avisados pelo MEC da sua exclusão da equipe, o que levantou sérios problemas:

GE 8 (V1/V2): Bom, quando não fomos chamados para a V3, já achei que foi um golpe. Desconsideraram todo o debate realizado, sua trajetória e o histórico de construção. Do EM, que foi divulgada, acho que é descabida, que não levou em consideração o debate. O documento não dialoga com a luta e com a história da educação recente.

As configurações do processo de escolha dos especialistas da V3 são corroboradas pelos entrevistados, com exceção de um entrevistado do Grupo de Agentes Públicos, que participou no MBNC e no Governo faz algumas insinuações sobre o grupo de trabalho, mas que nossa pesquisa não conseguiu apurar.

GAP 4: Não seja ingênuo. Para quem eles trabalhavam? O que estou dizendo é que quem fez a V1 e a V2, foi o pessoal de Juiz de Fora. Ainda me lembro, que circulava que quem fez o trabalho, em *off*, não posso confirmar, dizem que o MBNC teria dado 60 nomes para fazer o documento da V1 e V2, mas teria sido usado um número muito pequeno. Foram convocados consultores do grupo que dominou. Na V3, eu sei quem fez, porque eu estava participando, apenas não sou ingênuo, de dizer que foi um grupo de paulistas. Você sabe que paulistas acham que a gente é mais "burro". Não seja ingênuo.

Não conseguimos apurar se as pessoas relacionadas com a V1 e V2, como sugeriu o entrevistado, foram indicadas pelo MBNC para a redação do documento. Por outro lado, sabemos que houve indicações do MBNC para a redação da V3/EM e para os leitores críticos.

O facto de o entrevistado se referir, a pretensa ingenuidade da pesquisadora, importa esclarecer que a pesquisa se realizou no âmbito das suas competências, ainda que não seja possível fazer especulações sem existissem dados que validem, ou refutem, as afirmações dos entrevistados.

No entanto, concordamos com o Young (2014, p. 197), quando afirma que a escolha dos especialistas se baseou na sua produção na Universidade, nos anos de pesquisa e de estudo, bem como dos professores que trabalham na sala de aula e trouxeram para partilhar com seus pares a sua experiência. Não podemos desmerecer ou desqualificar o trabalho dos especialistas que se debruçaram no documento, devemos tratá-los de forma responsável e comprometida com a educação nacional.

Em relação às fontes disciplinares: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos. (Young, 2014, pp. 205-205).

Ainda sobre os especialistas, algumas opiniões dão conta da falta de compromisso das IES, em relação à produção e disseminação do conhecimento, colocando sob suspeita o seu trabalho relativamente à BNCC.

GAP 6 e GMBNC: A academia está muito longe da vida real, lá no Acre, no Amapá, na Bahia, e lá as crianças tem direito de aprender, e lá as Universidades não vão. Eu tenho sérias críticas às Universidades que não chegam na escola. A escola vira o “zoológico” da academia, vamos lá pesquisamos, dizemos que eles não prestam, mas não fizemos nada para ajudar.

GMBNC 5 e (GE V3): Olha a Universidade não tem muito o que dizer, mas isso não é de agora. Quando eu escrevi os PCNS do Ensino Médio, eu sempre disse que era uma tarefa da Universidade. A Universidade perde o protagonismo não só para as ONGS e para os órgãos, é lamentável que esteja fora disso. O problema que ela se coloca assim. Você sabe que ela nunca discutiu os parâmetros curriculares dos anos 90? Poucas licenciaturas deram para seus alunos ler. A formação no Brasil é desvinculada da realidade, “dançando na maionese”. Nem a universidade privada ocupa espaço, você tem obviamente exemplos pontuais, a gente não consegue trabalhar na escala que o país precisa.

GAP 4: Por uma questão de transparência, devo dizer que eu participei do MBNC, quando ele começou, depois fui para o Governo e saí. A gente precisava criar competências no Brasil, para escrever habilidades. Nós não queríamos mais expectativas de aprendizagem, porque a expectativa não dialoga muito com o direito, daí a gente precisava de um conhecimento técnico, que infelizmente as nossas Universidades não nos deram, e continuam não dando.

Sobre as críticas à Universidade, há que fazer algumas ponderações no que tange à sua desvinculação coma escola pública e a sociedade como um todo. Verifica-se que as críticas vêm justamente de Agentes Públicos com ligação ao MBNC, justificando a necessidade do grupo oferecer elementos técnicos, uma vez que a Universidade não consegue oferecer. Entretanto, dada as contingências

colocadas e as condições objetivas dos professores, não há muitas vezes espaço, nem tempo, nem verbas públicas para que a sua atuação seja mais pontual e mais significativa.

No outro extremo do *continuum*, temos as atividades de produção de conhecimento exercidas por pesquisadores de ponta nas diferentes disciplinas, a maioria em universidades, mas não apenas nelas. Eles estão envolvidos na produção de novo conhecimento a ser testado, criticado e avaliado por seus pares. É uma atividade altamente especializada e envolve linguagens e símbolos, como a matemática, que muitos de nós não entendem. Em algum ponto no meio do *continuum*, há um leque de tipos de conhecimento, inclusive o conhecimento especializado de muitas profissões e o conhecimento escolar ou currículo, que compõe os programas educacionais dos primeiros anos até os mestrados e doutorados. (Young, 2014, p. 196)

A crise gerada na Universidade não é um facto novo, Souza Santos (2008) tem exaustivamente escrito sobre os paradigmas que envolvem o seu papel e a sua importância para além das crises geradas por causa da sua perda de protagonismo. Especificamente no Brasil, com a falta de investimento do Estado, as Universidades têm sentido o peso deste processo, mas também com a abertura do setor privado, iniciada na década de 1990. O número de instituições privadas¹⁴⁶ intensificou-se, sobretudo na oferta de cursos à distância (EaD), diminuindo sensivelmente as matrículas no setor público, em alguns cursos. Ainda assim, o autor analisa a transnacionalização em curso em diferentes países, refletindo evidentemente sobre os periféricos, com uma agenda colocada pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio (Souza Santos & Almeida, 2008). Associado a isso, a gratuidade e a sua manutenção pelo Estado tem ocupado a agenda das políticas neoliberais, defendendo a sua diminuição e a redução dos gastos públicos. “Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição” (Macedo, 2018, p. 31).

GAP 9 e MBNC: A Universidade brasileira forma os professores, ela é fundamental para o desenvolvimento do país, mas historicamente tem tido um papel de distanciamento em relação à rede pública de educação básica. Essa reclamação vem dos Secretários de Educação, é uma queixa muito forte. As Universidades não tiveram uma aproximação com as secretarias, com os Governos, isso fez com que fossem aos poucos, se apoiando nessas ONGs, Institutos e Fundações.

A narrativa do Agente Público reforça o discurso de distanciamento das IES em relação à escola pública e aos governos, o que tem levado as instituições privadas a cobrirem essa lacuna através da oferta dos seus “produtos”. Além do mais, os argumentos utilizados na nossa pesquisa pelos entrevistados ligados ao MBNC, que contribuíram com insumos técnicos, pesquisas pelas empresas e institutos privados, são apontados por Souza Santos e Almeida (2008) como a ponta do iceberg, nos espaços

146 A LDB em seu Art. 52, definiu que somente são Universidades as instituições que possuem o tripé: ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições superiores são; universidades, centros universitários e faculdades.

ocupados que *a priori* deveriam ser feitos pelas Universidades e que ganham protagonismo nas lacunas deixada.

Sob a égide da globalização neoliberal, organismos internacionais, organizações não-governamentais e uma pléiade de fundações e institutos privados têm vindo a assumir algumas das funções da universidade pública no desenvolvimento da educação pública, em especial no campo da pesquisa educacional aplicada. Esta mudança na titularidade das funções repercute-se no conteúdo do seu desempenho. Essa mudança manifesta-se na primazia das metodologias quantitativas, na ênfase em estudos de carácter avaliativo e de diagnóstico informados pela racionalidade económica, baseada na análise custo-benefício, e, finalmente, na preocupação obsessiva com a medição dos resultados da aprendizagem através da aplicação periódica de testes padronizados. Temas como eficiência, competição, performance, choice e accountability ganharam centralidade na agenda educacional. As pesquisas produzidas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por organismos internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência sobre as políticas públicas de educação, condicionando as escolhas dos gestores dos sistemas públicos de ensino. (ibidem, p.74)

Nas entrevistas realizadas com o grupo de especialistas, num total de 30, podemos afirmar que, todos categoricamente, todos se dispuseram a emprestar as suas vozes ao documento, com o objetivo de contribuir para a Educação Nacional. Percebemos que todos estavam imbuídos desse sentimento, ainda que por vezes, demonstrassem preocupações pontuais tanto pelos encaminhamentos dados pelas coordenações aos três documentos, como pela arquitetura, pela falta de conceitos, ou mesmo pela dificuldade de serem compreendidos pelos seus pares de outras áreas, tendo, por isso, de disputar aspectos teóricos que entendiam ser mais pertinentes. O despreendimento na construção do documento foi total, exigindo renúncias e conflitos de toda a ordem.

Quanto aos especialistas da V3/EM, quando lhes perguntados se tinham sentido constrangimentos quando assumiram o trabalho de outros colegas que já estavam no processo, a resposta foi de que “alguém precisava dar continuidade, se não fôssemos nós, seriam outras pessoas”. O que falou mais alto na decisão parece ter sido a defesa da sua área, em detrimento do processo político em curso. Apenas um entrevistado afirmou que acredita que depois de todo o percurso, tinha sido “usado” pela coordenação.

6.4 A arquitetura curricular: estrutura e organização

Em relação à arquitetura curricular, utilizamos esta expressão porque além da questão técnica, abarca também o desenho do currículo. O que nos interessou na BNCC foi a arquitetura pretendida e em que pressupostos teóricos e epistemológicos se fundamentam. Para o efeito, procuramos analisar as opiniões dos atores envolvidos, bem como os documentos que serviram de base à construção desse documento.

As três versões da EI e do EF, bem como a do EM congregam intenções e concepções dos grupos que coordenaram e operacionalizaram a sua produção. No entanto, o argumento para a sua adoção, vem sempre vem marcado pela legislação educacional que, para nós, às vezes não consegue explicitar a sua vertente teórica. No caso das DCNs, documento que antecedeu a BNCC, encontramos uma clara definição de currículo que colide com o nosso pensamento no seu Art. 13:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (Brasil, 2013, p. 66)

No nosso caso, procurámos identificar as orientações das Coordenações de todas as versões, para a construção dos respetivos documentos, com o objetivo de caracterizar a epistemologia empregada e os paradigmas de currículo prevalentes. Além disso, procuramos averiguar se existiu de alguma forma, interferência ou mesmo orientação dos consultores externos e de outros atores alheios ao processo, com o intuito da arquitetura do documento ter o formato pretendido.

Como referimos atrás, as consultorias externas da ACARA e do *Common Core* já circulavam desde a V1 nos bastidores, facto corroborado pelos entrevistados. Além disso, a participação de elementos do MBNC teve seu protagonismo, quer na proposição de insumos, de análises críticas, da organização de eventos, para construir um cenário que estivesse articulado com as suas propostas.

Além da equipa de coordenação do MEC, que acompanhou todo o processo, os entrevistados, referiram que foram designadas para a V1/V2, duas coordenadoras oriundas de Universidades Públicas, com experiência em reformas curriculares e trabalhavam em cursos e projetos de formação de professores, como constatamos pelos seus perfis académicos. Na V3 e no EM, da mesma forma, a equipa do MEC esteve presente durante a construção, com destaque para a Secretaria Executiva, citada várias vezes pelos redatores, e para a Coordenação dos trabalhos que ficou a cargo de uma professora que atua em uma Instituição Privada (Fundação Vanzolini), desempenhando o cargo de Diretora de Projetos Pedagógicos. Além disso, de acordo com o seu perfil profissional, tem uma ampla experiência em reformas curriculares de Sistemas de Ensino, principalmente trabalhando no Estado e Município de São Paulo.

As narrativas dos redatores e assessores, quanto às orientações recebidas na V1/V2, por parte das coordenações, revelam factos comuns: que tinham tido autonomia para a redação do documento, que

devia ser orientada pelos Direitos de Aprendizagem, que se desdobravam em Objetivos de Aprendizagem e, ainda, que não deviam fazer menção a nenhuma referência teórica.

GE 5 (V1/V2): Nas orientações que recebemos da Coordenação, era para a gente definir a área, relacionada à direitos, mantidas como pano de fundo, era mais central, mas que se procuraria relacionar com as características do componente curricular, com os objetivos da área. Relacionando com um conjunto de direitos, a gente passava a pensar nos objetivos de cada componente e uma organização para esse objetivo.

GE 18 (V1/V2): Esse foi o ponto de partida, mas a própria estrutura de direitos de aprendizagem, foi uma forma de não entrar naquilo que a BNCC se propunha a fazer, que era dizer quais os objetivos relacionados às áreas mesmo. Porque quando você trabalha com os direitos de aprendizagem, a abordagem que é muito genérica, e quando você trata de objetivos de aprendizagem, é o modo como garante esses direitos. Como você verifica se os direitos foram garantidos? Pelo alcance de alguns objetivos. Essa era a grande questão que orientou a condução da Base. Mas, quando você vai com os especialistas, você percebe que o entendimento que cada área tem disso, é muito diverso, porque a gente tem um debate sobre o currículo no Brasil pautado pelo tema no local X global, da valorização de saberes locais, que não orienta de uma maneira mais incisiva e que limita os fins da educação, do ponto de vista das estruturas cognitivas dos estudantes. Isso tem sido um tema ignorado, no debate nacional, sobre o que se ensina e como se ensina.

GE 9 (V1/V2): Nós participamos com nossa experiência de sala, sem seguir qualquer linha de pesquisa e de qualquer pressuposto, com base na nossa região. Nós tivemos autonomia para construir o documento.

Porém, ao que tudo indica, nem todos os componentes curriculares tiveram autonomia para realizar o trabalho de forma diferente dos demais, já que houve interferência do Ministro (...), inclusive substituído o texto. A nossa investigação não conseguiu apurar o nome dos novos redatores, conforme relato dos entrevistados:

GE 20 (V1/V2): Não, de nenhuma maneira. Foi um embate muito pesado, tudo muito induzido, não vejo autonomia. Fomos marionetes, mesmo “eles” dizendo que tinham representantes das IEs, das escolas, fomos usados. Eu não me reconheço no documento homologado. Eu deveria ter saído antes, mas eu era a única representante da minha área. A gente já não se reconheceu no documento final da segunda versão, porque não foi o documento que a gente produziu. Ele foi muito modificado, alterado, com partes cortadas, e aí quando nós pedimos uma justificativa, eles disseram: “desculpa, mas o documento estava muito grande e nós tivemos que cortar algumas partes.” Quem cortou? O que ouvimos da coordenação, que foi o próprio Ministro, o que acho difícil, que o Ministro tenha feito isso. Acredito que tivesse uma outra equipe preparada para fazer isso.

GE 7 (V1/V2): Não me reconheço nas duas versões. O Ministro (...) foi taxativo e censurou o documento e não publicou. Ele fez pressão literal para que nós refizéssemos o documento. E o grupo disse, que respeitava o processo, mas não iria refazer. Convidaram então 2 professoras que refizeram o documento em uma semana. Eles queriam que a gente assinasse. Nossa versão levou em conta as contribuições e os pareceres, nós fizemos e entregamos o documento, no mês de junho de 2016, o que seria a nossa versão final. O MEC entregou outra versão e queria que nós assinássemos. Foi o primeiro Golpe. Não reconheço, não aceito que o trabalho realizado, não tenha sido considerado. A tradição escolar foi apresentada, na mais pura representação.

Segundo os especialistas não existiram um formato delineado *a priori*. O que se esperava era que as áreas dialogassem entre si, tendo em conta os Direitos de Aprendizagem. A estrutura do documento foi elaborada durante a caminhada no processo, o que gerou desconforto em algumas áreas. Os entrevistados, sobretudo os redatores, destacaram unanimemente que tinham tido autonomia na redação do documento, que eram ouvidos pela coordenação e que as disputas aconteciam nas

reuniões plenárias com todo o grupo para a apresentação dos trabalhos realizados. A partir daí, eram feitos encaminhamentos.

GE 7 (V1/V2): Agora, quando íamos para o grupão, com todas as áreas, era tenso, porque primeiro entrava na história, sempre tem alguém dizendo que alguma coisa é importante, passando dos adjetivos, era tensão. Disputas por espaços. Os nossos companheiros professores de outras áreas acham que trabalhar (cita o nome de seu componente curricular) é dar informação, é ensinar conteúdos substantivos.

GE 3 (V1/V2): A V1 foi escrita livremente pelos especialistas e a única orientação que tínhamos, era que deveríamos seguir as DCNs e, o grande problema, não era teórico, mas era a questão do formato. A briga era qual a forma básica, e a única forma que eles entendiam era por objetivos e separação por área de conhecimentos. Isso teve vários enfrentamentos com a própria (cita nomes de coordenadores e técnicos do MEC) e até os assessores externos. (...)Esse foi um desafio, juntar áreas que nunca se conversaram. Era um trabalho difícil, pois tinham pessoas que não se conheciam, com concepções diferentes, foi um grande exercício.

GE 18 (V1/V2):Foi muito difícil mediar o trabalho das áreas, para que fosse negociado com os especialistas e as próprias Universidades. Daí vem o papel dos leitores críticos da V1, com seus pareceres e nas próprias reuniões que fizemos.A gente foi construindo um território negociado, mais com algumas áreas, menos com outras.

GE 5 (V1/V2): Esse processo de construção da V1/V2 foi democrático, tivemos que negociar muito, nossa dinâmica era difícil. Essas incoerências também eram uma virtude, dada a natureza do grupo de mais de 100 pessoas.

GE 8 (V1/V2): Nossa área foi ouvida, sempre nos foi respeitado, tiveram disputas sim, de outras áreas como a de Educação Física. Mas conosco não tivemos problemas. Estivemos em alguns lugares, para discutir com professores e assessores. Sempre teve alguns atritos, como todo agrupamento humano, gente querendo falar mais do que os outros. Havia um clima de discussão.

Analisando as narrativas construídas, percebemos que, por causa do número de especialistas envolvidos na V1/V2, que havia disputas teóricas, ideológicas e epistemológicas, durante a discussão do documento. Mesmo sendo um grupo grande por área/componente curricular, os redatores foram divididos por etapa de ensino, sendo que no EF ainda tivemos a divisão dos anos iniciais e dos anos finais, ficando atribuída a quatro pessoas a decisão de definir o escopo. As reuniões plenárias serviam como termômetro para as críticas posteriores, quando o documento fosse para discussão pública. Acresce a este facto a falta de diálogo entre as áreas, em que são demarcadas posições, o que leva a debates na disputa pelas respectivas verdades. O papel da Coordenação foi fundamental para a mediação das discussões nessas reuniões, permitindo-nos afirmar que existia um respeito pela forma como conduziam o debate.

Na V3 e no EM as orientações aos redatores eram contraditórias: Por vezes, alguns entrevistados, afirmam que deveriam partir das versões anteriores; outros, referem que não deveriam ler o documento anterior, no caso a V2. Ainda assim, foi resgatado o formato disciplinar em todas as versões do documento, não permitindo outras formas de organização, como destacadas pelos DCNs, no seu Artº 13, §3º e III:

Escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem. (Brasil, 2013, p. 67)

De acordo com Goodson (2001), o saber-fazer e o conhecimento disciplinar foram a tecnologia e o modo de organização que conduziu as grandes reformas educacionais no Século XX, procurando sempre procedimentos eficientes e homogêneos para os caracterizar. Nessa esteira, o “processo de invenção da tradição” curricular, relacionado fortemente com as disciplinas, norteou o pensamento contemporâneo e as práticas da escolarização.

GE 3 (V3/EM): Olha, a orientação que tivemos foi de analisar um documento que estava pronto. Desconfiamos que tenha sido elaborado pela Coordenação. Nossa tarefa foi de apontar algumas habilidades. (...) nos foi dito que não deveríamos ler as versões anteriores.

GE 2 (V3/EM): A orientação que tivemos, foi de a partir do documento anterior, no caso a V2, fazer ajustes e transformar alguns objetivos de aprendizagem em competências e habilidades.

GE 4 (V3/EM): Ela (cita o nome da Coordenadora) trabalha muito com a taxionomia de Bloom, as orientações eram do Bloom, as competências, as habilidades tinham que seguir. Ela tem muita preocupação na formalização, a forma como você coloca as habilidades. Ela sempre tinha um modelo das ciências da natureza. Você tinha um debate interessante, a forma como você olha para o conhecimento das ciências duras, como você vai padronizar uma base, só olhando pelas ciências duras, são limites postos.

Não foram citadas pelos entrevistados da V3 e do EM, reuniões plenárias para discussão do documento. Toda a produção era encaminhada para a Coordenação, que fazia as alterações que julgava necessárias. Por vezes, alguns especialistas demonstraram desconfiança, considerando que a Coordenação não estava preparada para a realização do trabalho, pois a sua formação era da área das ciências exatas e não “entende de pedagogia”. Ao que tudo indica, havia divergências de ordem epistemológica, características numa discussão deste porte, onde cada um defende as suas concepções e os seus entendimentos.

GE 1 (V3/EM): Divulgar a base, está me deixando animada, muito mais do que o processo de construção de idas e vindas. A gente mandava o documento e a coordenadora devolvia tudo diferente. A gente pensava, essa mulher tinha que fazer pedagogia. A pressão foi grande por pessoas que não tinham conhecimento da (cita a área). Isso foi bastante difícil.

GE 4 (V3/EM): O documento, não é de ninguém, não tem autoria, assim que sai da minha mão, o MEC e a coordenadora, alteram as coisas, e quando chega no CNE com as sugestões feitas, eles nos consultaram sobre os questionamentos. Eles pediram sugestões, nós demos ao CNE, mas há algumas diferenças. A palavra final foi do CNE, mas houve cortes, mas não muita coisa na (cita o componente curricular) A coordenação geral, acho que ela procurou padronizar, comparando com outras áreas. Ela é das ciências exatas, e filtrou muita coisa, ela não tem a leitura das ciências humanas. Todo mundo acha que entende a compreensão da sociedade. No interior das equipes que entendem de currículo, tem visões diferentes. As ciências humanas têm um prestígio menor. Esse debate estava aí, quando você tem uma coordenação das ciências da natureza, que acha que entende das ciências humanas.

GE 3 (V3/EM): Fomos chamados mais três colegas para dar um parecer crítico e ajustar algumas coisas de um documento pronto da nossa área. Foi nos pedido para não olhar para as outras versões. Fizemos o trabalho em 2

semanas. Às vezes, tínhamos a impressão que estávamos sendo “usados”. Achamos estranho que o nosso nome apareceu no documento, sendo que não fomos nós que escrevemos.

Considerando as entrevistas, percebe-se que a princípio não havia um entendimento comum acerca das orientações a ser seguidas, prevalecendo uma certa neutralidade. Acreditamos que isso se deve ao facto, da nova equipa do MEC estar muito mais preocupada com a urgência do documento ea necessidade de formar um novo grupo de redatores. Como era uma equipa com experiência em reformas curriculares, de acordo com os seus currículos, aspecto que foi corroborado nas entrevistas pelos redatores, sobretudo no Estado e no Município de São Paulo, liderados sempre pelo mesmo partido político onde a tradição de trabalhar com competências já era uma prática recorrente.

GE 2 (V3/EM): Essa temática, se seria direitos de aprendizagem ou competências, eles diziam: “vão trabalhando que depois a gente define”, não havia clareza entre os componentes. Havia um choque, o pessoal da área de linguagens tinha uma visão, da área de humanas, outro. Num primeiro momento, se via que eles não sabiam muito bem o que fazer, o prazo era curto e, não necessariamente todas essas temáticas resolvidas. O grupo gestor tinha muitas vezes distintas visões do pessoal que estava operacionalizando a construção entre os componentes curriculares.

GE 6 (V3/EM): Nunca foi discutido com o grupo, nós já tínhamos que colocar a mão na massa, e enquanto a referida (...) personalidade ia escrevendo os marcos legislativos e teóricos, tanto que se você voltar, para perguntar para cada um de nós, a noção de competência, não vamos chegar ao mesmo lugar. É mais grave do que você possa inferir. E digo mais, nessa reunião sobre as competências, entrou o pessoal do INEP, e daí perguntou-se se poderia usar a taxionomia de Bloom, porque chega uma hora, para nós, compreender é muito o importante usar esse verbo, e eles não deixavam, porque não era mensurável. Então, o modelo que mais se aproxima, era da taxionomia de Bloom.

O GE nº 6 confirma a versão por nós apresentada e destaca a assessoria da Prof^a. (...) que coordenou o trabalho com a equipe do MEC. Além disso, a professora aparece nos créditos da V3 como redatora da área de linguagens e faz parte do MBNC. Na opinião do entrevistado, constatamos que a discussão do formato do documento precisava de estar alinhado com as avaliações em que a eficiência do processo geraria a eficácia dos resultados, conforme o que determinam as políticas de *accountability*, valendo-se para o efeito de verbos que pudessem ser mensurados, e a taxionomia de Bloom.

Quando questionados sobre o paradigma de competências utilizado, os redatores da V3 e do EM não o conseguiram definir, pois, segundo eles, não havia determinação acerca da epistemologia utilizada. No entanto, para o Grupo Gestor, estavam muito claros os pressupostos que o documento deveria seguir, ou seja, a agenda da OCDE.

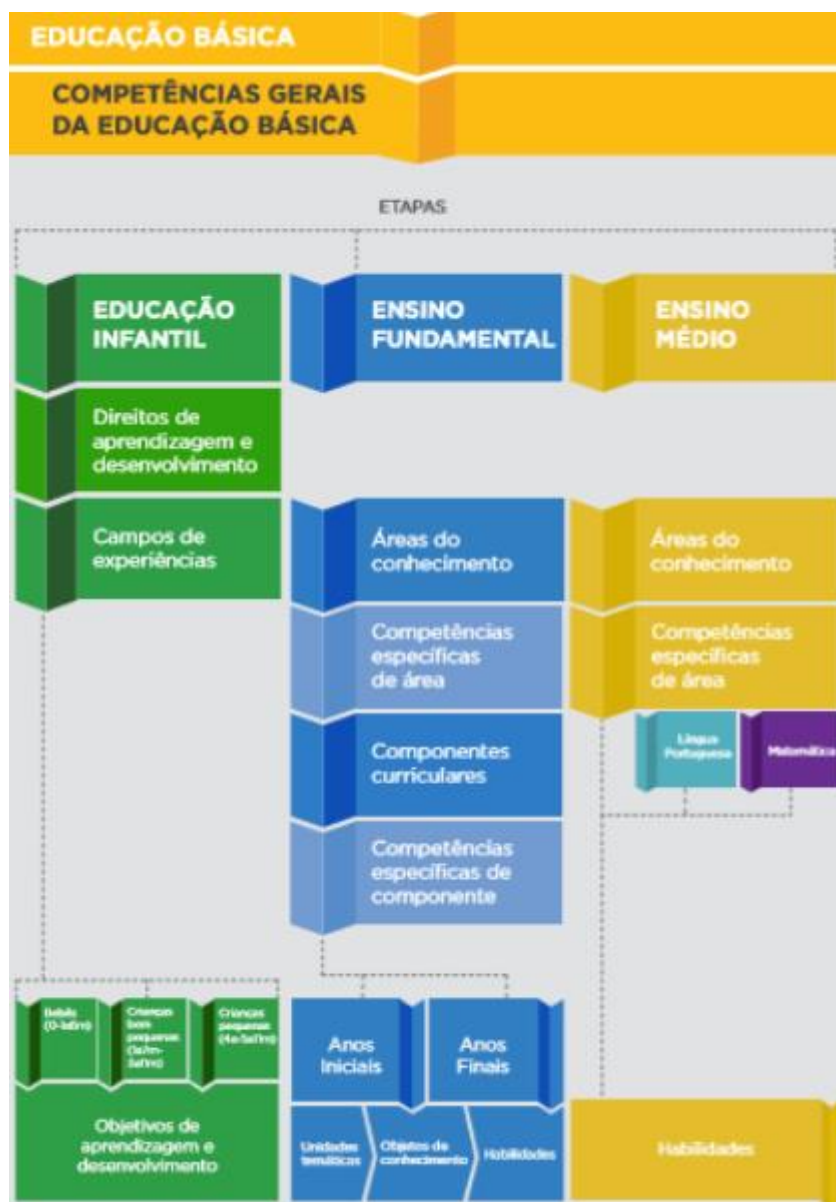
GE 2 (V1/V2): Em relação às competências, eu acredito que o compromisso da gestão do MEC, pós-golpe, foi de assumir as determinações internacionais. Daí se reintroduz o modelo dos PCNs, também na reforma do Ensino Médio. Alteram a própria LDB, com a noção de competência, que foi uma Emenda em 2016. O alinhamento do PISA e das orientações internacionais.

GAP 9 e MBNC:(...)a discussão da agenda 20-30 da OCDE em relação ao currículo para o século XXI, traz com muita consistência teórica e epistemológica, porque um currículo por competências é um currículo que realmente estaria alinhado aos desafios do nosso século, para nossas crianças. Então, foi essa a discussão que aconteceu entre nós e, sempre tivemos pessoas que defendiam um currículo por competências desde a década de 1990. Então, nós tivemos um novo debate a partir dessa agenda da OCDE que traz com clareza a relevância de um currículo por competências para o século XXI.

Desta forma, para além do Comitê Gestor procurar espelhar-se no modelo anterior, já testado no país na década de 1990, passa a sofisticar o currículo nacional associado “a padrões nacionais, rigorosos e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho- torna-se capaz de, simultaneamente, visar uma ‘modernização do currículo, uma ‘produção’ eficiente de um melhor ‘capital humano’ e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado” (Apple, 1999, p. 60).

Convém referir que o texto opta por um modelo de currículo estruturado em áreas, componentes curriculares (disciplinas), conteúdos que se articulam em razão de competências e habilidades, que precisam de ser desenvolvidas pelos alunos. Para além das críticas, Young (2011) faz um alerta em defesa das disciplinas, enquanto campos especializados de saberes. Alude à necessidade de se trabalhar na escola o “conhecimento poderoso”, trazendo à tona a diferenciação entre pedagogia e currículo. Alerta para o facto de, nesse processo as disciplinas ganharem protagonismo, uma vez que alimentam o “sentimento de identidade” dos professores e, conseqüentemente, o seu estatuto pedagógico. (Corrêa & Morgado, 2018, p. 84).

Quadro 12 - Estrutura da BNCC



Fonte: MEC, BNCC versão 3, e do EM. (2017, p. 24-25)

Para uma melhor compreensão, precisamos separar as estruturas apresentadas. Na EI prevaleceu o formato diferenciado, seguindo a mesma estrutura da V1/V2. Atenta ao que preconizam as DCNs nessa etapa de ensino, a sua arquitetura tem em conta “campos de experiência de aprendizagens” em que prevaleceu direito de conviver, de brincar, de explorar, de participar, de comunicar e de conhecer, em que o arranjo curricular possibilita uma organização interdisciplinar sem se ocupar com uma listagem de conteúdos, como no EF. A principal crítica realizada é de uma certa universalidade em relação ao ‘tipo de criança’ e da infância que poderá incidir sobre as propostas dos Sistemas de Ensino. (Abramowicz, Cruz & Moruzzi, 2016) e a definição dos grupos etários, que já tinham sido alvo de críticas nas versões anteriores.

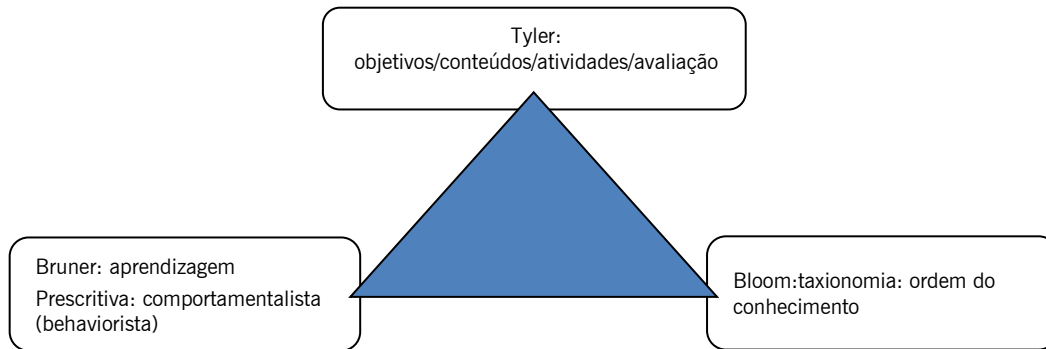
Já no Ensino Fundamental a estrutura apresentada na versão homologada ainda remete para o modelo seriado, certamente para não ter confrontos, uma vez que essa tem sido uma organização comum nas escolas brasileiras. Porém, ao que tudo indica, eliminou qualquer possibilidade de arranjo curricular diferente, contrariando, inclusive, o que as DCNs e a LDB no seu Art. 23, o previa ao nível de organização na Educação Básica, em que os Sistemas de Ensino têm a prerrogativa de organizarem as etapas de ensino como desejarem. No entanto, questionamos novamente a autonomia conferida na Lei, que permite outros tipos de arranjos, o que também temos visto em exemplos pelo país¹⁴⁷. Naturalmente, se o documento fosse mais genérico, não optando por um único modelo, salvaguardaria outras possibilidades, de modo análogo ao que foi feito com os componentes de Educação Física e Arte nas suas primeiras versões.

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. (LDB nº 9394/96)

A orientação do documento do Ensino Fundamental, que pretende ser um currículo nacional, assumiu uma tecnologia como modo de organização da teoria de instrução, ancorada nos princípios do saber-fazer e dos conhecimentos disciplinares. A utilização da vértice do teoria de instrução baseada no tripé, como trata Pacheco (2017a).

147 Para ler mais sobre outras experiências no Brasil, ver: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a02v30n3.pdf>

Figura 14 - Vértice da teoria de instrução



Nessa perspectiva, é evocado um currículo como transmissão do conhecimento de Comenius, com uma lógica do tradicionalismo conservador (Young, 1998) ou ainda como um dispositivo de dominação, correção e disciplina, que lembra o Panóptico de Bentham (Foucault, 1995). A ressignificação dessa vertente curricular ganha contornos ainda mais evidentes com a globalização e a urgência de definição de currículos nacionais pelo mundo, mais prescritivos, com vista à gestão e centralização curricular, como é o caso da BNCC.

A ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas deve-se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como o poder mágico porque é a panaceia para todas as doenças económicas. Quando se perfilha que educação é um negócio e a escola um espaço de instrução, delimitado por indicadores de desempenho, o currículo torna-se num poderoso instrumento de fabricação de resultados, colocando uma forte pressão nos responsáveis pela administração e gestão da escola. (Pacheco, 2017a, p. 37)

O instrumentalismo técnico operado no texto conduz a sua visibilidade, descrita nos objetivos/competências/metasp/resultados da aprendizagem (*learningoutcomes*) que são evocados quando remontam à sua organização. Procurando unificar a sua relativização em torno de competências, o documento gera contornos de universalização de conteúdos/conhecimentos, numa operacionalização hierárquica, como demonstrado na Figura nº 14.

GE 6 (V1/V2):Uma das críticas que eu faço a esse processo, é que a coordenação central do MEC, oscilavam demais, não sabiam para onde caminhar, eles deixaram os componentes livres demais para trabalhar. Havia um consenso do grupo que estava à frente do processo, na qual eu me incluo; que trabalhar por ciclos, seria melhor para estender o período que as crianças teriam para alcançar os objetivos. Faltou coordenação em muitos momentos, nós saíamos do grupo e das reuniões apareciam outras tarefas contraditórias com que havia se combinado anteriormente. Se nós tivéssemos alguém com antecedência definido o formato ficaria mais fácil. O processo foi se construindo ao longo do caminho e os componentes curriculares tiveram bastante liberdade para se organizar, e isso é complicado. Alguns componentes se organizaram por séries e outros por ciclos. A gente poderia ter chegado num acordo. Quando aparecem os ciclos, também as concepções são diferentes, eu atribuo essa total liberdade, a uma falta de coordenação. Eles deveriam estar atentos a isso. De onde nós tiramos isso? Das DCNs. O documento mais importante do processo eram as DCNs, então se tivéssemos levado em conta, teríamos o alinhamento, poderíamos ter padronizado.

No que tange à progressão, infelizmente o documento não respeita a autonomia garantida em lei aos Sistemas de Ensino de definir a sua organização. O texto poderia inovar fugindo da tradição conteudista, ainda hegemônico em muitos lugares, acerca das formas organizativas, que por vezes são excludentes, quando determinam um tempo civil, também chamado de ano letivo, para que todos os alunos aprendam no mesmo tempo, decorrentes da herança de um passado cartesiano, que não respeita o desenvolvimento humano e cultural.

Para compreender a estrutura da BNCC do EM é importante recorrer ao discurso pedagógico que foi disseminado pelo MEC, por Agentes Públicos e pela MBNC, para justificar a sua retirada do documento da V3. Como referim, por força da MP n°. 747/2016, convertida na Lei n°. 13.415/2017, o documento do EM tem uma outra estrutura, diferente da V1/V2. Com um texto que privilegia *o trivium* contemporâneo (Pacheco, 2017a): Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias, as demais áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e os restantes componentes curriculares que correspondem a área de Linguagens como Arte, Educação Física, Língua Inglesa, são diluídos no texto. Destacamos que os currículos do EM até então incluíam em média, cerca de treze componentes curriculares e que agora, resultaram em apenas dois obrigatórios.

GAP 9 e MBNC: Foi muito polêmica, muito difícil, o maior problema, não foi a Base e sim a reforma do EM, porque no fundo a Base tem morada na reforma, quem definiu a arquitetura da BNCC do EM foi a reforma. Eu acredito que a reforma, representa um avanço para o EM brasileiro, que tinha uma estrutura muito superada, engessada, atrasada, diferente do que temos visto no mundo todo, embora a discussão tenha sido conturbada, com muita resistência, mas, que o resultado final, tenha sido positivo. As diretrizes curriculares nacionais do EM, que foram aprovadas no começo de novembro, elas deram uma boa sustentação para a Base. A base é um complemento das DCNS, claro que há dúvidas, acho que temos discutir mais, para ajudar na implementação, dialogar com a sociedade e seus desafios. Essa reforma começa a ser discutida em 1998, quando dos PCNs do Ensino Médio, depois disso tivemos outras políticas. Portanto, o Brasil, está discutindo há 20 anos, e não sai do lugar, os jovens não suportam o EM, os indicadores são horríveis e por isso, nós precisamos fazer alguma coisa. Houve muita pressão corporativa e sindical e ela melhorou muito com as contribuições do CNE e da sociedade. Não é um documento perfeito, tem problemas, é uma obra inacabada, assim como é todo currículo.

Uma primeira pista do documento do EM prevê a amputação da Educação Básica, o que se pode deduzir a vocação da Reforma e seus desdobramentos no campo polifacetado do currículo, reduzindo a formação básica comum a dois componentes curriculares apenas, solicitados nas avaliações em larga escala. Tendo em conta o texto da reforma, convertidos na inclusão da LDB no seu Art.36, os seus dispositivos preveem “itinerários formativos”¹⁴⁸, para “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (Brasil, 2018, p.467):

¹⁴⁸No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei n° 13.415/17, a expressão foi utilizada

- 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.

A respeito da BNCC do EM, as correspondências e as manifestações orais nas Audiências Públicas foram extremamente tumultuadas, com críticas ácidas ao documento proposto, chegando a propostas de interdição e revogação da Lei da Reforma. Ainda em relação a proposta de itinerários formativos previstos nos documentos, mereceram destaque, em razão da fragilidade conceitual e da dispersão de entendimento, o que exigiu do CNE e, do MEC, conceituar essa expressão, revisando as DCNs, onde define em seu Art. 6º. Inciso III:

Itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se prepare para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (Res. nº3 /2018)

A proposta do texto do EM é amparada pela Lei da Reforma e prevê que os Sistemas de Ensino e as escolas definam a oferta de itinerários formativos que dizem respeito à 40% do currículo, o que remete inevitavelmente para a sua pulverização, quando o aluno deve escolher dentre um ‘cardápio’ de opções, qual o desejado percorrer. Aqui, a lógica está relacionada com as áreas do conhecimento e a sua profissionalização/mercado de trabalho, o que coloca em dúvida a sua viabilidade real e as condições objetivas das escolas principalmente, as públicas, de oferecer um opções que atendam às necessidades e desejos dos alunos.

Neste formato claramente pretendido pelos formuladores da antirreforma do ensino médio, as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas formarão um “cardápio ala carte” alternativo de conteúdos que poderão ser oferecidos aos estudantes em algum período da etapa escolar, ou mesmo durante os três anos, porém dentro do limite de 1.800 horas que já comporta as duas “disciplinas” obrigatórias – reduzindo assim a incidência desses conteúdos na formação estudantil. (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017, p. 6))

No entanto, cabe ressaltar que a autonomia conferida aos Sistemas de Ensino, permite agora que sejam ofertados, 20% a distância para os cursos diurnos, 30% para os noturnos e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 80% nos itinerários formativos. Para tanto, a Lei (Art. 36º § 11º) prevê a possibilidade de convênios com instituições que oferecem ensino a distância, o que sugere que oferta possa ser oferecida pela iniciativa privada, para alargar as “parcerias”.

em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (Brasil, 2018, p.467)

Outro engodo está relacionado com a formação de professores. Até então, a exigência mínima para atuar na Educação Básica era nível de licenciatura. Agora, o Art. 61º, inciso IV da LDB¹⁴⁹, permite a contratação de profissionais com “notório saber”, para atender o disposto da mesma Lei, no seu Art. 36º, inciso V, que trata da formação técnica profissional.

A estrutura da BNCC remete a modelos de currículo com forte tensionamento com a avaliação sumativa e não com a aprendizagem. Os textos em suas três versões, não permitem a integração de áreas do conhecimento e muito menos o princípio norteador do currículo em nível interdisciplinar ou transdisciplinar, como denunciados nas Audiências Públicas.

Volta a imperar a lógica conteudista, realizando um recorte das disciplinas escolares que se restringe a conhecimentos, conceitos e processos que se referendam em campos científicos, desconhecendo o caráter híbrido, multifacetado e contextualizado dos conhecimentos que são produzidos para e pela escola. Acrescente-se que no âmbito desta lógica, impera a transmissão de conteúdos, em detrimento do estímulo ao raciocínio científico e à pesquisa criativa. No horizonte desta prática está a informação a ser transmitida e reproduzida e não a formação do sujeito/cidadão. (Carta nº 152, UNICAMP, p. 4)

Para Oliveira (2018, p. 56), o texto não permite elasticidade para se encontrar outras formas de arranjo, em que pese seu “conteudismo na estrutura de disciplinas”. Ainda assim, realiza encaminhamentos metodológicos em alguns componentes que dizem respeito a autonomia pedagógica dos seus professores.

No que se refere ao seu caráter normativo, algumas afirmações são contraditórias quanto à obrigatoriedade dos Sistemas de Ensino e das escolas seguirem as suas determinações para a concretização das habilidades previstas no documento, o que permite outras interpretações. O Agente Público nº.9, refuta que a BNCC ficou prescritiva e que as habilidades de cada componente curricular indicam o lugar onde se quer chegar, mas que o detalhamento não exige que sejam seguidos, o que causa dúvidas, acerca do que de facto, as escolas devam seguir.

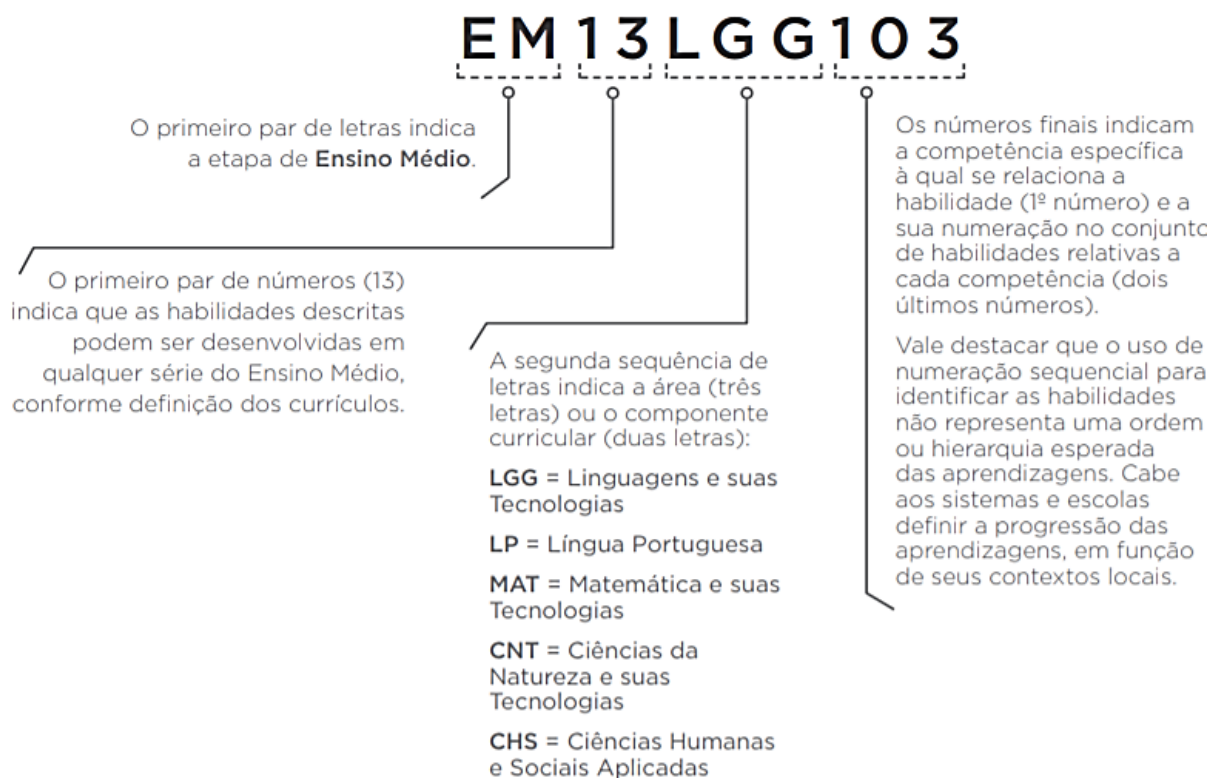
GAP 9 e MBNC: Eu realmente não tenho essa leitura do caráter prescritivo do documento. Eu sei que em algumas áreas, há sugestões de atividades e encaminhamentos, mas nada é obrigatório. Assim, como todas as habilidades que estão definidas e detalhadas não são obrigatórias, ou seja, aquelas habilidades que estão postas na Base, é o que se espera o que os alunos aprendam, é muito mais no sentido, de uma determinada visão de onde nós queremos chegar. Agora, como atingir isso, se os professores, vão ou não, seguir ao pé da letra, aquelas habilidades que estão definidas em cada um dos componentes, não são necessariamente obrigatória. A escola na sua proposta, pode substituir por outras habilidades, de outro modo ou a partir de outra abordagem.

¹⁴⁹IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar 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. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Sobre os quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), a sua identificação por um código alfanumérico foi uma sugestão do MBNC, a exemplo do currículo americano. Segundo um entrevistado do mesmo grupo, pode “facilitar a vida” do professor ou mesmo para indicar, do ponto de vista instrucional, a sequência didática. Tal sugestão, novamente sugere um currículo prescrito e em ação, limitando a atuação do professor na definição da abordagem didático-pedagógica.

GMBNC 6: Sobre os códigos alfanuméricos eu acho que tem menos a ver com avaliação. O MBNC, também recomendou os números, tinha em alguns documentos iniciais que a gente produziu. Tinha muito menos a ver com facilitar a avaliação, mas facilitar a instrução mesmo em sala de aula. Como os professores recorressem a recursos pedagógicos e trabalham determinadas habilidades da Base, conectando recursos pedagógicos. E, do ponto de vista instrucional, com uma linguagem comum. Essa coisa, a gente viu nos EUA, as pessoas se referirem a determinadas habilidades pelos números relacionando por práticas e sequências didáticas. A recomendação do MBNC tem muito mais a ver em facilitar o compromisso do MBNC, com a existência de uma Base, que pudesse mudar práticas e facilitar a vida do professor em sala de aula. Então, a ideia dos números e códigos que pudessem facilitar a referência específica de habilidades, tinha que ver com uma prática instrucional

Quadro 13–Unidades temáticas



Fonte: Brasil, MEC, BNCC (2018, p. 34).

No quadro apresentado a sua estrutura privilegia um único formato, como, por exemplo: unidades temáticas que se desdobram em objetos de conhecimento, ou seja, em conteúdos. A descrição de habilidades é um detalhe, que nos remete para o formato dos descritores de aprendizagem, previstos nas avaliações em larga escala. O nível de detalhamento permite-nos pensar num currículo fechado, extremamente prescritivo e centralizado como assevera Apple (1999, p. 15) “a escolha da linguagem adotada não é arbitrária, pois tem a ver com as características da sociedade em que é usada”

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) – expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 – estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá. (Macedo, 2018, p. 32).

Ainda sobre o formato da BNCC, este pode ser caracterizado como uma tentativa de desenvolver competências gerais que atendam à exigências do mercado, reforçadas pela lógica do capital humano, como motor do desenvolvimento econômico, presente no discurso das agências internacionais. Numa leitura aturada de tais competências, percebemos que se distanciam de certa forma das versões anteriores, que estabelecia objetivos gerais.

GMBNC 1: Coletivamente construímos uma lista de sete competências que foram construídas com rodas, pesquisas, na V1 e V 2. Preparamos um documento para o MEC e apresentamos nas audiências públicas com todas essas propostas, de quais seriam essas competências e como elas entrariam na BNCC. Na V2 para a V3, nós compartilhamos esse material nos seminários estaduais, eu mesma fui a alguns, compartilhar com os participantes. Na V3, eu fui convidada para fazer uma leitura crítica do capítulo introdutório, era até um trabalho remunerado, mas eu nem recebi para isso, porque isso é parte da missão do Instituto não receber nada. E, fizemos a leitura, tudo a gente que tinha construído, se havia sido incorporado na V3. Nesse momento da V3, reunimos vários professores de vários componentes curriculares, se o que estava previsto no capítulo introdutório de fato havia sido incorporado nas habilidades e nas competências específicas em cada componente curricular, daí fizemos um relatório para o MEC como para o CNE. A partir daí, fomos eu e integrantes do MBNC, nas audiências públicas, para fortalecer o capítulo introdutório que trazia essas competências mais contemporâneas, mas pontuando que havia uma distância entre o que estava no capítulo introdutório e aquilo que estava incorporado nas habilidades dos componentes, foi o que fizemos até a V4.

De acordo com o entrevistado do GMBNC nº 1 a definição das dez competências gerais, foi construída pelo grupo, o que é demonstrado também nos vídeos publicados em sua página *web*, explicando a forma de desenvolver tais competências. O reforço também vem na oferta de cursos de formação continuada aos professores e aos Sistemas de Ensino acerca de como materializar na prática. O que importa inferir novamente é o facto dos atores ligados ao MBNC, definirem os pressupostos que incidirão sobre a formação dos alunos, com o argumento de que essas competências são mais 'contemporâneas'. A mobilização do grupo nas audiências públicas garantiu que suas proposições, fossem acolhidas na BNCC, interferindo mais uma vez, sobre o que deve ser ensinado nas escolas.

Quadro 14 - Objetivos e competências das V1/V2/3

V1/2: Página 7-8	V3 página 9-10
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos; 2. Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor; 3. Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos; 4. Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação; 5. Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações; 6. Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 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 criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 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

<p>o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico; 8. Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico; 9. Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade; experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho; 10. Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária; 11. Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a 	<p>escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 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, a consciência socioambiental e o consumo responsável 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, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
--	--

enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.	
--	--

Fonte: BNCC V 1/V2/V3.

Fugindo do mero neologismo, percebemos que as versões possuem perspectivas diferentes sobre os fundamentos ou os objetivos que a BNCC se propõe. Ressalvam, que tais direitos não são de exclusividade da escola garantir, mas que a mesma é responsável em assegurar por meio de suas práticas de forma “articulada e progressiva”. Os seus objetivos vão de encontro ao que prescrevem os princípios éticos, estéticos e políticos, nas DCNs, em seu Art. 6º. ocupando-se sobretudo, com a formação humana e cidadã.

A versão homologada menciona em sua introdução, “Competências Gerais da BNCC”, e é justificada pelos termos da LDB, quando faz menção ao desenvolvimento de habilidades, e na formação de atitudes e valores. Algumas das competências expressas, seguem os objetivos da V1/V2, mas trazem algumas novidades, em relação às tecnologias digitais de informação e comunicação, por força dos grupos de pressão desta área, manifestados nas Audiências Públicas, como faz referência a necessidade de se desenvolver competências socioemocionais.

A esse respeito, é necessário compreender qual a importância das competências socioemocionais, inseridas no texto e qual o seu propósito vem de encontro às orientações internacionais, já firmadas na década de 1990, que instauram uma nova cultura performativa. Especificamente, citamos o Relatório Delors, em que já antecipava a necessidade de que os sujeitos pudessem preparar-se para os desafios do Século XXI, “evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações”. (Delors, 2001, p. 72).

Outro entrevistado revela que não houve mudanças epistemológicas na estrutura do documento, quando se optou por competências, pois, para ele, os direitos de aprendizagem seguem uma versão ideológica, o que seguramente estava relacionado com o grupo gestor das versões 1 e 2, ligados ao PT.

GE 4 (V3/EM):A competência é uma expressão formal dos direitos de aprendizagem, a discussão é muito mais ideológica: As expectativas são habilidades, para mim, apenas é uma questão de como você formaliza, estamos falando de princípios mais gerais, e de um viés ideológico fortíssimo, essa discussão de competência, é o neoliberalismo, o ensino por competências, para preparar para o mercado, antes fosse. Se a escola preparasse para o mercado, aí sim! Não há distância muito grande de expectativas para competências.

GE 21 (V1/V2/V3/EM): Também gostaria de deixar claro, como autor dos PCNs, essa crítica que a Base foi feita depois de 20 anos atrás, como pode piorar. A Base não é currículo, ele fala de aprendizagens, e osPCNs, ele indicava metodologias, então é bem diferente. O nosso coordenador decidiu muitas coisas, eu nunca fui contrário ao

que ele dizia, só acho que politicamente deveria manerar um pouco, ele era mais radical, não que a gente discordasse, tivemos a liberdade. Claro, o documento sai conforme os pressupostos que se adota, da coordenação, mesmo aquela V1, que não teve uma conversa geral, tinha um encaminhamento normativo, era seco. Tinha pressupostos colocados, mesmo sem que fossem explicitados.

Na verdade, precisamos de esclarecer a diferença entre competências e direitos de aprendizagem, que versam as diferentes versões da BNCC. Para alguns entrevistados não há diferenças na terminologia, tendo inclusive, sido esse o entendimento do próprio CNE, que altera o artigo da LDB, introduzidas na Lei nº13.415/2017, com a equivalência das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades” (Parecer CNE, nº15/2017). A tentativa de similaridade dos conceitos gera, novamente, uma confusão conceitual ao leitor, como referimos anteriormente.

A tentativa de considerar o mesmo significado a competências e direitos de aprendizagem precisa de ser compreendida no contexto político e epistemológico. As competências e habilidades remetem para a necessidade de os alunos desenvolverem conhecimentos que serão avaliados, na forma como se apresentam. Por vezes, algumas habilidades são confundidas com objetivos, em algumas componentes curriculares, quando trazem a mesma perspectiva dos documentos anteriores. O facto é que não existe uma unidade de tratamento em todo o documento, perdendo a sua autenticidade no que se refere às suas bases conceituais, indicando que os conhecimentos estão mais a serviço da avaliação do que da aprendizagem, reforçando, como afirmam Dourado e Oliveira (2018, p. 40), “a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada.”

GAP 9 e MBNC: Claro que competências, na língua portuguesa, pode ser traduzido em outras línguas de forma diferente, que é diferente de *skills*. Competências podem ser conhecimentos, habilidades, dependendo da semântica. No nosso caso, tivemos uma grande preocupação em observar a agenda da OCDE, que trabalha o conceito de conhecimentos, valores e atitudes, era necessário que você tivesse um conceito robusto que abarcasse um conceito mais amplo das competências cognitivas, socioemocionais.

Constatamos que a avaliação faz parte do processo de produção e gestão curricular, podendo garantir que se estabeleçam parâmetros de qualidade. No entanto, quando passa a ser o que mais importa no currículo, ficamos limitados a um paradigma que dita muito mais metas a serem alcançadas, como assevera Sacristán (2011, p. 28): “as competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processos de evolução “. Porém, há que considerar que, quando ressignificamos a teoria de instrução do currículo, encontramos a lógica agora revertida de conteúdos em competências e metas a serem perseguidas.

Os textos da V1/V2, apresentam os objetivos de aprendizagem, partindo da ideia de que são direitos dos alunos alcançarem os conhecimentos. Tal abordagem centra o currículo na aprendizagem do aluno e não na avaliação, mesmo entendendo que essa é uma condição indispensável ao processo. Escondendo os seus intentos, ou não, todo o texto vem organizado a partir do pressuposto de um currículo em ação. Recorremos novamente ao ordenamento jurídico quando estabelece que: “A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (Brasil, 2013, p. 65), o que não foi respeitado.

Por vezes, a sua estrutura deslizam alguns conceitos, o que foi apontado no relatório do CONSED e UNDIME, por ocasião das audiências públicas: “além disso, não há definições claras entre objetivos de aprendizagem e procedimentos de ensino, em áreas como a Matemática, apresenta conteúdos, em ciências procedimentos de ensino e em Língua Portuguesa onde quer chegar, isto é, objetivos de aprendizagem.” (Relatório, 2016, p. 4).

Os aspetos referidos permitem-nos concluir que a orientação detalhada tem em conta a tecnologia prescritiva, demonstrada pelo binário: instrução X currículo.

Com certeza que um documento desta grandeza, com tantos envolvidos e tendo em conta a natureza das componentes curriculares e respectivas áreas, acabou de alguma forma trazendo falta de coerência e unidade no seu formato, já que para nós, faltou um refinamento nas três versões. Uma das justificações, talvez tenha sido a falta de teóricos da área do currículo¹⁵⁰, que poderiam analisar o documento e o seu formato, tendo em atenção para as especificidades das áreas. Por vezes, com a falta de curriculistas na nossa pesquisa, deparamo-nos com narrativas menosprezando os pesquisadores da área e negligenciado toda a produção académica acumulada no País. Quando questionados pela pesquisadora, responderam:

GAP 1: Esse é um ponto que o pessoal critica muito, mas aí tem que ver o seguinte: não estão porque não foram convidados, ou não estão porquê não quiseram ir? Por várias vezes foram convidados.

GAP 4: A nossa pedagogia é muito fraca no Brasil. Nós tivemos dificuldades muito grandes, mas tivemos qualidades de colocar o pedagógico, a gente não sabia fazer. Os curriculistas não estão preocupados com o que a criança precisa aprender.

¹⁵⁰ Não encontramos em nenhum dos três documentos, referência a esses profissionais nos créditos da BNCC.

De acordo com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação- UNCME¹⁵¹, em carta enviada ao CNE por ocasião das audiências públicas (nº.174, enviada em 11/9/2017), é apontada a falta de bases epistemológicas:

Durante as audiências é importante que reflitamos sobre quais as bases epistemológicas que sustentam a BNCC Versão 3? Caráter prescritivo de currículo e educação? Conversão do direito de aprender a uma lista de conteúdos desprovidos, em certos momentos, de seu caráter social, democrático e humano? De uma educação conveniente ao mercado? Uma base que reforça a ideia de campos disciplinares e desconsidera o conteúdo social do currículo? (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (2017, p.2)

Como tivemos oportunidade de inferir, as manifestações nas audiências públicas da V3 versaram sobre diferentes temas, com maior incidência nas críticas gerais do documento, totalizando sessenta, em que pese os aspectos de ordem conceitual. Em relação à arquitetura curricular, foram quatro manifestações pontuais que discutem, questionam o seu desenho, sobretudo, da opção do currículo por competências.

À ausência do EM no documento homologado, gerou críticas de toda a natureza, sobretudo pelo rompimento da Educação Básica, insculpida na legislação nacional. A retirada desta etapa de ensino pelo MEC, pós *impeachment*, foi justificada pela Medida Provisória de reforma do EM, o que gerou um mal estar muito grande. No entanto, alguns Agentes Públicos sugeriram que já estava prevista a discussão dessa alteração, o que não foi confirmado por alguns entrevistados.

GE 3 (V1/V2): Houve uma pressão para que ela aparecesse por dentro da Base, nós não cedemos. O EM era um objeto de muita disputa, era o que tinha menos entendimento. O CONSED queria que abrisse o caminho para a reforma na Base. O documento não estava pronto, podia estar sendo gestado em outras instâncias. Havia uma demanda que a Base, promovesse a reforma do ensino médio, mas a nossa pauta não podia baratear o seu currículo. Havia um tensionamento para que a Base, abrisse caminho para a reforma.

GAP 1: Olha a reforma do EM já vinha sendo discutida na gestão do PT, mas não saiu do papel, depois com a entrada do outro grupo no MEC, demos continuidade na discussão o culminou na Medida Provisória. Não foi invenção do novo grupo.

GAP 4: Confundem ela necessariamente com currículo que será aplicado na escola e é uma batalha que temos para o ensino médio, para que seja por competências. Isso vai explicar, porque veio a reforma do ensino médio antes da Base. Por isso, precisamos derrubar as Diretrizes Curriculares Nacionais para que possam atender a reforma. Não há conflito entre as diretrizes e a Base, em se tratando de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

GAP 7: O EM, é um problema grave em qualquer lugar do mundo, não só no Brasil, pelo atendimento que é muito baixo, tem a questão cultural. Nós não temos essa cultura de acesso ao ensino superior, principalmente da classe socialmente mais vulnerável. Mas não tinha nada modelado como a reforma aprovada. O mérito da necessidade, não pode ser atropelado pela forma. Toma tempo, você ouvir todo mundo, fazer audiência, dá trabalho.

¹⁵¹ União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. Entidade representativa dos Conselhos Municipais de Educação do Brasil com aproximadamente quatro mil conselhos associados. As contribuições foram elaboradas a partir de estudos e debates na Diretoria Nacional da UNCME, com representação dos 26 estados da federação, além de escuta em vários níveis aos conselhos de educação em encontros regionais e territoriais, e também nos Encontros Estaduais da UNCME, cuja temática (BNCC), fez parte da programação dos encontros realizados nos anos de 2016 e 2017.

Por outro lado, durante as Audiências Públicas da V3 várias entidades manifestaram-se a respeito da retirada do EM do documento, acabando por negligenciar o ordenamento jurídico brasileiro, sobretudo quando trata a Educação Básica nas DCNs, no seu Art. 18¹⁵², como uma estrutura orgânica, sequencial e articulada.

O desmembramento da discussão da Base para a educação infantil e o ensino fundamental, [e a não explicitação de qualquer vínculo] o que resulta na desvinculação com a proposta da Base para o ensino médio, extingue a unidade da Educação Básica, fragmentando as concepções de educação definidas na constituição, na LDB, no PNE e demais documentos relativos à formulação de políticas públicas para a educação básica no país. (UNICAMP, Carta n°.152, 11/9/2017).

Outra questão que foi objeto de questionamento social foi a retirada de temas como diversidade de gênero e cultural, meio ambiente, raça, na sequência de diferentes opiniões que foram vencidas pelas forças conservadoras da sociedade, nomeadamente da Frente Parlamentar Evangélica, conseguindo que, infelizmente, o MEC e o CNE se dobrassem às pressões.

No Parecer do CNE n°15/2017 (p. 30) assim refere-se que:

A temática "gênero" foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência.

Os leitores críticos ligados ao MBNC, muitos deles associados a entidades internacionais, também se posicionaram sobre a retirada dos temas e apresentaram correspondência sobre o assunto, nas Audiências Públicas, declarando que o declínio do MEC e do CNE foi essencial para garantir a aprovação do documento, face às críticas de diferentes setores da sociedade.

Essa decisão foi a mais crítica, especialmente por criar ainda mais animosidade com setores resistentes à Base. O gesto deu a entender que o MEC reagiu a pressão de setores mais conservadores da sociedade, o que não contribui para o posicionamento da Base como um documento em sintonia com o século 21, além de colocar em cheque todas as menções feitas no documento, especialmente nas Competências Gerais, ao desenvolvimento integral de cidadãos que respeitem, acolham e valorizem a diversidade sem preconceito de qualquer ordem. Se essa é a expectativa, não há razão para que a redação da Competência 9 tenha mantido a especificação de diversas formas de preconceito, excluindo apenas a menção à orientação sexual. A dupla mensagem criou um ruído difícil de ser contornado e comprometeu o nível de receptividade do documento. (Membros do Movimento pela Base(2017, p. 4).

152 "Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. § 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam: I – a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes; II – a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos; III – a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto." (Brasil, 2013, pp. 68-69)

A arquitetura assumida nos textos do currículo nacional, valida as suas intenções, quando faz a opção por uma taxionomia complexa, subsumida numa tipificação que ganhou contornos de instrumentalização do ensino. Acresce o facto de a estrutura do documento, contrastar com todo o ordenamento jurídico, predominando a falta de unidade dos currículos no âmbito dos Sistemas de Ensino.

6.5A epistemologia empregada

No nosso estudo, interessou-nos identificar o paradigma epistemológico circunscrito à arquitetura curricular da BNCC, uma vez que nos remete para as aspirações e conceções subjacentes aos Entendendo que a epistemologia como àquela que dará o contorno, e a justificativa para o desenho curricular do documento, procuramos por meio das narrativas dos especialistas, coordenadores e na análise de documentos, compreender qual a sua natureza. Recorremos a Bachelard (2006) que tratou da ruptura epistemológica e do processo dialético na produção do conhecimento, bem como a Popkewitz (1997) e à ideia de epistemologia social, como àquela que se relaciona com os padrões de relações de poder.

Nas primeiras versões do documento, a epistemologia utilizada aproximava-se do paradigma que coloca a aprendizagem como centro do processo, uma vez que a opção realizada foi de garantir os direitos de aprendizagem, mesmo que, por vezes, em algumas componentes trouxeram um elenco de conteúdos, num modelo atemporal.

A tradição iluminista centrada nos conteúdos foi preservada no documento homologado, embora não explicita a concepção de educação e de currículo que pretende defender, permitindo pressupor que a “instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental baseada na pedagogia por objetivos de depois relacionada por competências.” (Pacheco, 2009, p. 391-392). Tal abordagem tem ancoragem em pressupostos que temem conta o conhecimento utilitário, em detrimento do conhecimento acadêmico, com forte apelo às respostas aos problemas econômicos.

Uma espiadela na história do currículo sugere que os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados, em detrimento de ambos. Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que os obrigaria a examinar suas premissas. Eles presumem que ninguém poderia seriamente discordar de suas prescrições, independentemente de elas enfatizarem resultados, objetivos, competências ou habilidades funcionais. Acredita-se que as premissas subjacentes a esse tipo de modelo curricular não precisam do apoio de evidências ou argumentos – são tomadas como óbvias, da mesma forma que, no passado, se tomavam os axiomas de Euclides. Presume-se que tudo rui se as premissas não fossem verdadeiras. Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações,

ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações. (Young, 2014, p. 195)

Bem sabemos que produzir conhecimento e um currículo não é tarefa tranquila, muito menos se trata de algo imparcial, perfilhando aqui opções e conceitos. Os paradigmas que envolvem as escolhas epistemológicas estão relacionados no campo político, como sustenta Bourdieu (2004). Assim, o campo científico pode ser compreendido como o “campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” e “lugar de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (*idem*, p. 22). Desta forma, os seus enunciados modelam as políticas que, por vezes, colapsam as teorias que assubsumem.

As mudanças da epistemologia utilizadas, foram sentidas, também, no tempo político, produzindo efeitos nas trocas das equipas do MEC e do próprio CNE. Como bem sabemos, carregamos na bagagem as nossas crenças e nossos valores que, de alguma forma, interferem com as decisões que tomamos. Isso não é diferente para aqueles que possuem a responsabilidade de coordenar e implementar uma política pública, como é o caso da BNCC.

O texto introdutório da BNCC fica devendo uma concepção de educação, de sujeito que se quer formar, de aprendizagem, de ensino e por fim, e não menos importante de uma concepção de currículo. O aligeiramento, em termos conceituais, do documento homologado, associado à falta de padronização da terminologia empregada, faculta múltiplos olhares e interpretações, o que foi e tem sido motivo de críticas no meio acadêmico. Mesmo defendendo que a BNCC não é um currículo, o entendimento da sua natureza epistemológica poderia ser outro.

Um entrevistado na nossa pesquisa, que participou na elaboração e da concepção do documento e é integrante do MBNC, infere sobre as questões epistemológicas, sugerindo que alguns autores não discutem tais questões:

GMBNC 5 e (V3): Sabe, fica essa discussão epistemológica é importante na academia... ‘pegar’ Perrenoud, pegar Piaget, eles não discutem isso. A academia gosta de fazer uma discussão ideológica, nós sempre ficamos na discussão da perspectiva psicológica, na teoria da aprendizagem, no paradigma cognitivista, tem uma árvore de coisas, de Paulo Freire à Perrenoud. Quando você pega a literatura americana da prática e não da academia, baseado em competências, é um pouco isso, o currículo por competência quer que o aluno domine os conhecimentos, que não seja passado para trás daquilo que ele dominou. Um pouco isso.

O entrevistado GMBNC 5 e V3 considera que a academia está mais preocupada com as questões ideológicas, e afirma que o grupo Gestor, do qual fez parte, se baseou na literatura americana da “prática” e não da “academia”, o que não nos parece coerente, pois não existe teoria neutra. Quando

faz referência à literatura americana confirma a nossa tese de que o paradigma de competências segue o pressuposto comportamental e não cognitivista, como sugere sua narrativa.

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional (Pacheco, 2009, p. 388).

A relativização do currículo, quando destaca a adoção de competências e habilidades na versão americana, aproxima-se do tecnicismo pedagógico, numa clara demonstração da adoção do modelo tyleriano, utilizando ainda, uma taxionomia extremamente fechada e complexa. Além disso, a abordagem cognitivista não dialoga e difere em muito da visão comportamental, relacionada com o paradigma americano de competências com referências ao behaviorismo, “onde a componente burocrática se alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa” (Morgado, 2005, p. 36). Ao que tudo indica, ao optar por não explicitar uma epistemologia, fica ancorada na dificuldade de se admitir as suas bases conceituais, o que é corroborado pelas opiniões dos redatores, que afirmaram não terem sido informados acerca dos paradigmas utilizados.

De acordo com os entrevistados, não se estava preocupado com uma epistemologia na construção do documento, como se fosse possível construir uma reforma curricular desta natureza de forma neutra e desinteressada. Mesmo não existindo a preocupação de explicitar a natureza epistemológica do documento e dos seus paradigmas, a própria arquitetura revela as suas opções teóricas assumidas.

GE 5 (V3/EM): Não nos preocupamos com qualquer epistemologia, queríamos apenas dar conta de finalizar o documento. Sem dúvida, buscamos alterar o formato do documento, mas nada que comprometesse sua ideia original.

GMBNC 5 e GE (V3): Nós achamos que essa abordagem era suficiente, agora nenhum de nós fizemos uma tese epistemológica sobre isso, para construir a Base. Isso é para o Young, o Apple. Eu não gosto de como a academia trabalha, se quiser fazer um estudo epistemológico, daí não faz da BNCC do Brasil, faz da Austrália, do *Common Core* americano, nenhum deles, está preocupado com essa questão epistemológica. Lá não existe essa cobrança, acho que no Brasil, deveria se preocupar com coisas mais importantes, a academia se mantém assim, ela se faz necessária.

As contradições são potencializadas quando percorremos o documento e confrontamos as percepções dos seus protagonistas, como se fosse possível naturalizar a falta de bases teóricas. Se os seus redatores desconhecem os paradigmas circunscritos, imaginamos a dificuldade dos professores e dos gestores quando, na construção de seus currículos estaduais e municipais, se depararem com tais contradições teóricas.

Outro entrevistado ligado ao MBNC faz uma crítica à estrutura do documento homologado tendo sido alvo de críticas dos leitores críticos internacionais e de outras entidades. Nessa entrevista é visível a crítica ao modelo empregado, associado a taxionomia de Bloom e a um currículo que não se coaduna com a contemporaneidade.

GMBNC 2: Falta referências, falta glossário. Remete ao modelo de currículo da década de 50, não tem problema você assumir o Bloom, mas assume. Eu acho que tem um híbrido, parece um ‘camelo’ que a gente não sabe quem desenhou. A força do mundo do trabalho, vem com a lógica de competências, que não é bem vista na Universidade. Na época dos parâmetros, era diferente. Agora são utilizadas as competências do mundo trabalho. Tem alguma coisa que não está ornando.

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, durante a construção da BNCC tivemos 8 Ministros de Educação que, com as suas assessorias, imprimiram um formato ao documento. No caso da V2, a urgência em entregar o documento ao CNE estimulou o aligeirar do processo, uma vez que o *impeachment*, estava à porta. Por outro lado, na V3, a pressa em entregar o documento também pode ser analisada pela saída do Ministro (...), que iria candidatar-se ao Senado Federal. No caso do EM, estando próximo ao final do mandato, era preciso acelerar o processo.

GMBNC 7: Bom, eu acho o que tudo isso atropelou o processo, não é razoável a gente ter tantas mudanças no Ministério em tão pouco tempo para o País. Na tenha dúvida, que a última mudança que teve na equipe, a troca do Ministro, com certeza que o perfil das pessoas que estavam liderando a escrita da Base, mudou. E com isso, interferiu no documento, não necessariamente é ruim, no final esse processo, a equipe tentou bastante refazer o documento que existia. Mas, essa nova equipe imprimiu diferenças, que possivelmente a equipe anterior não teria feito. Para o bem e para o mal, principalmente nesta última mudança, a gente tivesse uma Base diferente.

GMBNC 2: Acho que não deu tempo. Era um governo que tinha dois anos e um Ministro que tinha um ano e seis meses de mandato, porque seria candidato a Senador. Esse componente é importante. Um governo provisório que queriam fazer muitas coisas.

A celeridade do processo desencadeado por cada equipa, sobretudo em final do tempo disponível para coordenar e escrever a BNCC, é um facto importante de análise, como referimos. Em nome da urgência, cada equipa preocupou-se em dar visibilidade ao documento, atendendo a diferentes expectativas, quer se cumprimento dos prazos definidos, quer seja para garantir a suas vozes e suas verdades.

Em relação à insistência das equipas do MEC nos três documentos, como também dos seus protagonistas de afirmar que a BNCC não é um currículo nacional, decidimos analisar a sua arquitetura e os documentos que deram contornos à sua estrutura. A falta de explicitamento das bases conceituais do documento, leva-nos a entendimentos antagônicos, uma vez que o seu delineamento segue uma vertente e ao mesmo tempo a epistemologia empregada outra.

Para o MEC:

A BNCC é uma referência obrigatória mas não é um currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base, assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, § 3)

Refira-se que os argumentos são frágeis e rasos, quando se afirma que o currículo define como alcançar os objetivos, o que sugere determinar a metodologia e os materiais empregados. Bem sabemos que o currículo é muito mais do que isso, já que abriga concepções e valores. Ora, quando lemos o texto e a forma como está disposta a inserção de conteúdos, muitas vezes, o “como fazer” e o “quando fazer”, ferindo a autonomia das escolas, tendo em conta o currículo em ação é prerrogativa dos professores e do seu fazer pedagógico. A este respeito, Macedo (2018, p. 30) discute a diferença do currículo prescrito e o currículo em ação, afirmando que na BNCC “a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação.”

Lembramos os dispositivos legais que constam na Constituição Federal, no seu artigo 206º e reforçados pela LDB, no seu artigo 3º:

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios. (...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições.

Outra situação que tem levado a constrangimentos são as antinomias que caracterizam a BNCC. Ora é visto como um currículo mínimo, ora é um documento que determina o que é comum a todos os alunos.

Mas, qual a diferença? Quais os pressupostos que levam a isso?

Quando nos referimos a um currículo mínimo temos em conta um reducionismo epistemológico, entendendo que as crianças e alunos precisam de aprender apenas determinados conhecimentos, ou seja, a um mínimo necessário.

Ao nível da centralização curricular, como é o caso do currículo nacional brasileiro, o texto alinha-se com formas de regulação social, uma cultura comum e, conseqüentemente, o controlo das ações do professor, uma vez que serão esses conhecimentos mínimos solicitados nas avaliações em larga escala. Sacristán, (2011, p.28) corrobora que o “mínimo marca uma norma de qualidade dos

conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema” e que demarca a opção política do Estado como ordenador da política.

Para Dourado e Oliveira (2018, p. 41), “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas”, o que seguramente foi tido em conta, para maior eficácia e efetividade do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

Nossa ênfase recai sobre as implicações políticas que circundam o termo “comum” da BNCC, pois, pretendemos debater que o “comum” que surge nessa proposição é aquele que está no substrato da ideia de convergência naquilo que pode ser alocado no universal. Ou seja, ao definir aquilo que é colocado no lugar do “comum” e/ou do “universal”, há um movimento que expurga aquilo que não é alçado à alcunha de universal. Dito de outro modo, o comum aparece como singular e se alia à proposta de que possa haver uma definição de algo que possa ser materializado e aplicado a todos, de forma igual. (Abramowicz *et al.*, 2016, p. 54)

Já sobre a possibilidade de garantir o comum a todos, indistintamente, significa que todos podem ter as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem, rompendo com os limites impostos pelas diferenças regionais, o que não foi destacado no documento, sugerindo por isso múltiplas interpretações. O processo é marcado pelos deslizamentos do que é o mínimo e o que é comum, em termos de conhecimento, e do que precisa ser ensinado e aprendido, subsumidas no currículo nacional sob as franjas de uma certa universalidade submersa em teias de relações incontornáveis.

GE 2 (V1/V2): Quando começamos a trabalhar, já estava consolidado como cláusula “pétrea”, que deveríamos nos valer de objetivos de aprendizagem seguindo as determinações das DCNS e do PNE. Importante entender qual o *background* delas, porque elas são tomadas. E, a explicação com a qual eu me contentei, era de que estruturar em termos de direitos e objetivos de aprendizagem, tinha relação com o comum, para garantir algo que fosse comum a todos, para garantir esse núcleo mínimo. Quando você tira, deixa de ser comum. E faz suspeitar que não terá nada com comum.

Para os entrevistados, independente das suas origens, a BNCC não é um currículo nacional, mas a criação de uma narrativa para que tal confusão fosse proposital. Dessa forma, ficaria menos agressivo ao ferir o ordenamento jurídico, quanto à autonomia conferida. O que certamente será um desafio teórico aos Sistemas de Ensino tipificar os seus currículos, fugindo do modelo e da arquitetura (im)postas pelo documento.

GE 6 (V3/EM): Sim, diretamente acho que sim, mas quero tentar explicitar algumas coisas, eu acho que quando eles falam que a Base não é currículo, é apenas uma estratégica narrativa para fugir dos pressupostos da autonomia dos entes da federação, porque isso contraria o pressuposto da legislação brasileira. Quando eles falam Base não é currículo e aí esse tema está sendo muito mais martelado na versão do ensino médio, que está em consulta, está circulando. E lá, vai aparecer muito mais nessa estrutura, as competências, é quase um ‘cavalo de pau’ no EM, porque tem uma distinção enorme do EM e do Ensino Fundamental. Então, criou-se a narrativa que as competências cumprem essas questões, a Base da V3 do EF, é muito mais prescritiva, ela delimita períodos,

retirando a autonomia dos professores de abordar alguns conceitos. Não tem como fazer um documento dessa envergadura sem se expor às críticas, importante é ter claro quais os pressupostos que estão norteando a construção. Agora, o que eu senti muitas vezes, era que o comitê gestor que volta depois de 13 anos, de outra experiência, eles queriam dizer, a nossa narrativa de ensino é superior. Então eles voltam com uma temática, desconsiderando outras experiências que um ciclo educacional inteiro foi realizado no país.

Ao que tudo indica o documento homologado não foi a V3, pelo menos em algumas áreas, em que foram contratados novos redatores. De acordo com o entrevistado nº 7, a epistemologia empregada, de competências e habilidades, levou em conta as avaliações em larga escala.

GE 7 (V3/EM): Eu acho que era tratado como direitos de aprendizagem, passou a ser tratado como competência, coisa da UNESCO, nomeadamente pelo discurso das (...), do quadro da Europa unificada. Impactou aqui, mas não vejo um fundo político nessa escolha, vejo como uma opção de quem estava lá, uma escolha mais epistemológica que acompanha o PISA. Esse quadro de competências é criado num quadro neoliberal, globalizante, etc, e ganha muita força na Europa unificada, que determina as competências mínimas, que o cara tem que ter para poder se virar. Impactou aqui. Então é claro que se buscou construir competências e habilidades, mais próximas dos exames de avaliação, era isso que se queria. Reclama-se muito da nossa área de chegar muito próximo ao currículo nacional e ao sistema de avaliação por competências. Acho que a preocupação, não era com um currículo nacional, mas com um sistema de avaliação mais claro, o discurso é muito mais em torno dos exames, na V3 percebe-se isso.

A BNCC está umbilicalmente relacionada com a avaliação em larga escala, com padrões de classificação e de testagem, remetendo para modelos já consagrados noutros países, como também, a tentativa de corresponder aos organismos internacionais, que vem recomendando desde a década de 1990, como comunga, Apfle (1999, p. 60):

Desta forma, um currículo nacional- associado a padrões nacionais, rigorosos e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho- torna-se capaz de, simultaneamente, visar uma “modernização” do currículo, uma “produção” eficiente de um melhor “capital humano” e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado.

A justificação para recorrer um currículo nacional faz parte de uma agenda aprovada por diferentes protagonistas, no sentido de dar respostas aos indicadores do país e ao mesmo tempo de realçar a necessidade de mudanças no setor, para garantir a qualidade do ensino na Educação Básica. Assente em bases epistemológicas que anunciam muito mais a gestão do ensino do que da aprendizagem, temos dúvidas de que seus objetivos sejam alcançados num futuro próximo, uma vez que qualquer mudança depende sempre da aderência dos seus professores.

6.6 Os meandros das diferentes áreas e componentes curriculares: as disputas e os entraves da BNCC

O nosso estudo não procurou esmiuçar as especificidades das diferentes áreas e componentes curriculares do texto da BNCC. No entanto, foi dado um tratamento especial ao seu formato, uma vez

que este nos remete para a epistemologia utilizada, bem para as escolhas metodológicas e seus propósitos. Cada componente ou área possui uma natureza, que precisa de ser analisada, pois será ela que determinará a forma como o conhecimento é produzido e é ensinado nas escolas. No entanto, precisamos de analisar o documento no seu conjunto, para compreender as opções tomadas pelo Comitê Gestor na construção do documento. É flagrante a falta de sequencialidade nas diferentes etapas de ensino e a falta de interface aos diferentes componentes curriculares. Surge, com destaque, a ruptura epistemológica, por exemplo na transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como do ensino fundamental para o ensino médio, descaracterizando o propósito da Educação Básica.

Durante a realização da pesquisa, os entrevistados manifestaram abertamente as suas opiniões envolvendo questões particulares de sua área, sem deixar de referir que esse processo foi palco de disputas de grupos e/ou de associações que tentaram que determinados conceitos e conteúdos fossem contemplados. Nesse jogo, viu-se que os grupos mais organizados conseguiram garantir espaço nas audiências públicas, num maior protagonismo e, por sua vez, mais reconhecimento o que desencadeou algumas alterações no texto.

Nas primeiras versões, cada área possuía um assessor de uma Universidade do país e coordenava um grupo de especialistas por componente curricular, separado por etapa de ensino, como já se determinava nas DCNS:

Quadro 15 - Organização das áreas na V1/V2

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR	ETAPA DE ENSINO
Ciências da Natureza	Ciências	Ensino Fundamental
	Biologia	Ensino Médio
	Física	
	Química	
Educação Infantil	Não há componente	Educação Infantil
Ensino Religioso	Ensino Religioso	Ensino Fundamental
Ciências Humanas	Geografia	Ensino Fundamental
	História	Ensino Médio
	Filosofia	
	Sociologia	
Linguagens	Arte	Ensino Fundamental
	Educação Física	Ensino Médio
	Língua estrangeira	
	Língua Portuguesa	
Matemática	Matemática	Ensino Fundamental
		Ensino Médio

De acordo com os entrevistados da V1/V2, mesmo separados por etapas de ensino, todos os especialistas se reuniam para discutir o andamento dos trabalhos, incluindo as áreas, para que não haver uma quebra da progressão entre uma etapa de ensino e a outra. A preocupação, à primeira vista, era de garantir uma certa coerência na sequencialidade da Educação Básica, tal como previsto em Lei, o que não aconteceu na V3 eno EM, uma vez que não foram citadas pelos seus redatores.

O nosso estudo não se preocupou em analisar de forma pormenorizada cada área ou componente curricular, até porque a nossa formação não nos permite tal análise. No entanto, constatamos que em algumas áreas específicas as pressões de grupos e associações foi mais acirrada, como por exemplo, na Educação Infantil, no Ensino Religioso, na Língua Portuguesa, na Educação Física, na História e na Arte. Não pretendemos desmiudar cada área, mas, de forma concisa, pretendemos apresentar alguns elementos que fizeram parte das declarações dos entrevistados quando interpelados sobre os meandros do processo, acabaram por revelar factos que marcaram a sua atuação, na defesa da área ou da componente em que trabalham.

A Educação Infantil reivindicou sempre o seu protagonismo na Educação Básica, o que, de alguma forma, foic onseguido na LDB de 1996, passando a fazer parte desse nível de ensino. Outros documentos legislativos, posteriores continuaram a contemplar e a reforçar a necessidade de olhar com atenção para a primeira infância. As disputastiveram em conta dois fatores importantes: o

primeiro, relativo à definição dos grupos etários¹⁵³, que os especialistas das primeiras versões mantiveram, por causa das pressões da própria UNDIME e CONSED, que defendiam, do ponto de vista da gestão pública, a organização dos grupos, o segundo gerou o debate sobre o Campo de Experiência 'Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação' em que se tentou antecipar a alfabetização. Até os próprios especialistas da V3 confirmam que o documento sofreu alterações da coordenação ou de outras pessoas.

GE 1 (V3): Infelizmente, acho que tivemos essa preocupação de antecipar a linguagem escrita na Educação Infantil. Escrevemos muito, quase setenta páginas, mas o MEC, na pessoa da (...), exigia que sintetizássemos. Nesse enxugamento, as críticas que vieram eram coerentes. Nas audiências públicas, a Educação Infantil foi mobilizada e fez grande pressão e eu adorei. Daí tivemos que voltar atrás. Acho que não precisava dessa pressão, eu não entendi até agora. Tivemos um problema político sim, eu particularmente fiquei constrangida, na reta final do documento, nós tivemos uma mudança radical, que foi a Profª.(...)por ser uma das leitoras críticas, fez duras críticas ao documento. E não sei porque a coordenadora da V3, desconsiderou o que nós fizemos e considerou o que Profª(...) sugeriu. Mas graças a Deus, e, a sabedoria popular, eles tiveram que voltar atrás, por conta das audiências públicas. Nós tivemos 100% de críticas ao documento feito, na berlinda da noite, quando ela botou 'oralidade escrita', tirou algumas questões relacionadas ao educar e cuidar. Por ela ser especialista em alfabetização, sem perceber do desenvolvimento da criança. Esse foi o grande entrave, antes de entregar ao CNE, eles fizeram esses ajustes, foi assustador.

GE 3 (V1/V2): Nesta versão, houve a exigência clara da faixa etária, ela é fundamental para a gestão, sob ameaça de alteração do grupo redator. E nós não obedecíamos. Retorna a discussão, e todos receberam muitas pressões desses grupos.

Ao que tudo indica, em todas as versões, os especialistas agiram na defesa da Educação Infantil (EI) como um direito das crianças, o que está previsto no ordenamento jurídico brasileiro. Mesmo não concordando com o formato dos documentos, os especialistas que a redigiram demonstraram a necessidade de garantir que a EI, pela primeira vez tivesse incluída num documento dessa natureza, associada à Educação Básica, o que já revelou um grande avanço.

GAP 8: (...) essa V3 em razoável medida, ela destoa, modifica várias coisas que vinham sendo acumuladas na equipe anterior, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. No final das contas, nós conseguimos, por meio de negociações e pressões, restaurar a proposta em grande medida feita pela equipe da V2.

Além disso, tudo leva a crer que as pressões da sociedade civil organizada e dos professores, nas Audiências Públicas, foram fundamentais para recuperar o documento inicial, tendo em conta os pressupostos e encaminhamentos dados pelas DCNs. Analisando as vinte e quatro mensagens enviadas ao CNE, por ocasião das Audiências Públicas para análise da V3, diferentes entidades (Associações, Fóruns Regionais, IEs, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Institutos, Centros de Pesquisa) expressaram o seu desagravo relativamente a esses dois itens.

153 No Brasil, é comum que a divisão de turmas se dê por faixa etária ou por grupos etários. Na V1/V2, o tratamento dado foi de não definir as idades por grupos.

Quanto ao formato do documento, nas primeiras versões todos os componentes seguiram a mesma lógica e acataram a sugestão da coordenação para que seguissem a lógica da progressão, contemplando o modelo seriado que historicamente é ainda utilizado por muitos Sistemas de Ensino e muitas escolas. Porém, as componentes de Educação Física e Arte optaram por trabalhar com ciclos e a Educação Infantil por campos de experiência.

Por outro lado, as discussões mais acaloradas ocorreram na componente de História. O grupo que iniciou os trabalhos da V1, pretendeu alterar a forma como se apresenta a história. O processo foi extremamente complicado; por um lado, marcou terreno a intransigência e a interferência direta do então Ministro (...), que não colocou o documento desta componente à apreciação pública; por outro, convoca novos redatores para apresentarem após duas semanas. O episódio teve a cobertura *dos media*, mas ninguém imaginava o que estava por trás das decisões tomadas.

GE 19 (V1/V2): Nós tivemos autonomia, até que o Ministro nos chamou, para uma conversa particular, pelo que sabemos, fomos o único grupo a ser chamado: Naquele momento, isso pode ser confirmado por mais 13 pessoas do grupo, que participaram da conversa. Ele disse o seguinte: que o Governo estava enfrentando terrível pressão da bancada evangélica do Congresso Nacional, de Deputados Federais como Senadores, e para nós atendermos aquilo que ele chamava de demanda dessa bancada. Era para nós retirarmos qualquer menção de gênero e diversidade sexual, diversidade étnica, porque havia, muitos 'índios e muitos negros' na história que a gente estava desenhando. Ele queria por exemplo, que nós déssemos à determinados conteúdos canônicos, como por exemplo, a Inconfidência Mineira e a importância da filosofia grega. Então, naquele momento, percebemos que a nossa autonomia estava sendo colocada em xeque. Foi por essa razão, por essa conversa, que isso que já entrou na história da BNCC, que o nosso Componente foi o único que não foi apresentado à sociedade, foi um embate muito desgastante junto ao MEC, e gosto de nomear as pessoas, foram elas, essas pessoas que colocaram entraves, e quando coloco isso, quero dizer que não existe uma mão invisível chamado Estado, esse poder público é constituído de pessoas que estão em postos de comando Foram eles colocaram os empecilhos possíveis para que a nossa versão fosse modifica (cita nomes). Além das frivolidades, vou chamar assim, além da Inconfidência Mineira, etc, mais grave era a diversidade. Essa palavra não deveria constar nos nossos textos. Após isso, a BNCC, colocada à público uma semana depois que todos os outros componentes já tinham sido divulgados, então começa, naquilo que a gente vai chamar de ataque que veio justamente dos nossos pares. O Governo da época, dizendo que nós estávamos errados de propor daquela maneira e que era para voltar para o conservadorismo de antes, com aquelas divisões de antes.

Algumas considerações precisam de ser feitas a partir das declarações do entrevistado. Desde logo, o facto de o grupo ter liberdade para construir o documento, a partir do que entenderam ser a rutura com paradigmas que sempre estiveram presentes nas salas de aula, sobretudo nos manuais pedagógicos. Ademais, os grupos de pressão, sobretudo da bancada evangélica da Câmara Federal e do Senado, fora decisivos para o Governo declinar o documento ora produzido, o que contribuiu para que algumas questões não estivessem presentes.

As críticas da sociedade foram estampadas nos principais meios de comunicação do país, onde diferentes grupos se posicionaram em relação ao documento. Por um lado, o representante máximo do

MEC, o Ministro, afirma que no documento falta um “repertório básico”. A opinião de algumas pessoas, historiadores, representantes de entidades¹⁵⁴, era de que o documento tinha um viés ideológico, o que foi negado pelos especialistas da V1. Os grupos opositores ao Governo, em particular os defensores da “Escola sem Partido¹⁵⁵”, aproveitaram a ocasião para reiterar que o projeto se tratava de “um perigo comunista”, corroborado inclusive por historiadores de renome nacional.

Nesse debate, o que estava em jogo, era de que forma se conta a história do Brasil, tendo o documento ocultado parte da verdadeira história. Mas, o que é verdadeiro? Quem deve contar a história do país? Um dos principais portais de notícia, ligados ao Grupo Globo, trouxe a polêmica em 05/01/2016, ouvindo diferentes atores:

Apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêntricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental", criticaram os historiadores em nota da seção Rio de Janeiro da ANPUH (Associação Nacional de História, apud G1, 2016, § 15).

As narrativas apresentadas, tem em conta a forma como contamos a história, como é que os fatos históricos corporizam um modo de raciocínio contemporâneo, que é socialmente construído, como descreve Popkewitz (1994, p.177): “a razão histórica corporifica um novo espaço epistemológico que vê o mundo como estruturas organizadas que têm vínculos e funções mútuas, numa emergência de sucessões”. As polêmicas foram de toda a ordem, o que fez com que os autores do texto, os professores da EB, das IEs e os Técnicos de Secretaria, se sentissem extremamente desconfortáveis com a repercussão, o que denota que o país ainda não estava preparado para esse debate.

Bem sabemos que o terreno é extemamente movediço, uma vez que a discussão passa necessariamente pela incompreensão da proposta. Aparentemente, a história cronológica segue a “tradição inventada” do currículo da teoria do racionalismo acadêmico. Para Popkewitz (1994, p. 177) “no raciocínio contemporâneo, a história não é mais uma compilação de sucessões ou sequências factuais, mas de um modo de raciocínio evidência empírica e reflexibilidade sobre a ordem da sociedade”. A tentativa do grupo de fugir do eurocentrismo¹⁵⁶, bem como da proposta de quebra da

154 Destaca-se as entidades ligadas ao Ensino de História como a Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), Núcleo de Estudos Mediterrâneos (NEMED), Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), que além de críticas, análises, reivindicaram espaço na discussão.

155 O movimento Escola sem Partido tem como objetivo cercar quaisquer formas de “doutrinação ideológica” nas escolas, propondo projetos, resoluções que coibam a autonomia do professor em ensinar. Para maiores informações, consultar: <https://www.programaescolasepartido.org/>

156 O termo eurocentrismo está relacionado com a visão de que a Europa é a grande protagonista da história mundial.

linearidade a partir da crítica ao evolucionismo, definindo como prioridade as rupturas e permanências da história contada, não teve o aceite do MEC e da sociedade (Moreno, 2016).

A nossa experiência como professora e gestora pedagógica, conhecedora do que é abordado na Educação Básica, nessa componente curricular em especial, permite-nos corroborar a ideia de que a quantidade de conteúdos e conceitos presentes nos currículos das escolas é extremamente obesa, considerando a sua carga horária. Muitas vezes procuraram aligeirar-se as abordagens em detrimento do tempo necessário para o aprofundamento das discussões, levando, muitas vezes, os professores a apenas informações históricas.

O facto é que foram colocados sob suspeita os currículos e a sua trajetória acadêmica, dos especialistas que neles participaram, desqualificando os seus autores, como destaca um entrevistado:

GE 19 (V1/V2): A comunidade acadêmica não se levantou contra a segunda versão e em contra V3, porque os que estiveram a frente da V2 e V3 (cita os nomes dos especialistas), eles são todos professores, da Unicamp e da USP, e não tiveram seus títulos e formações questionados. Nós que éramos que maioria provenientes de Universidades consideradas periféricas, nós tivemos nossos títulos devassados, fomos questionados, duramente, fomos acusados de sermos mal-formados inclusive, e isso tudo porque éramos do norte e nordeste.

Como afirmamos anteriormente, todos os entrevistados tiveram o mesmo tratamento na pesquisa, tanto a pesquisadora analisou os seus currículos lattes no Portal do CNPq. Para os que não tinham registo, procuramos informações através de outros portais, para saber de onde estavam falando. No caso do grupo de especialistas da V1, sobretudo dos professores das Universidades Públicas, a sua produção, a trajetória acadêmica e a sua conduta são ilibadas. Como referimos, a V3 contou com especialistas do sudeste, o que não nos permite fazer qualquer pronunciamento sobre a sua produção.

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (Foucault, 2001, p.12).

As disputas ideológicas, epistemológicas e de poder na componente de História, foram acaloradas durante todo o processo. As entidades de classe sofreram críticas e notas de repúdio dos seus associados, quando estes não autorizaram a exposição dos seus nomes. Os conflitos foram peçados de dissensos, como em nenhuma outra área se viu. A necessidade de demarcar território e assinalar quem tinha autoridade para dizer o que quer que fosse, aflorou no meio acadêmico e em toda a sociedade, aproveitando-se do período político vivido. Além disso, o ponto sensível dessa discussão

está na apresentação da temporalidade histórica e na recuperação dos conteúdos canônicos, despolitizando o processo e forjando uma aparente neutralidade.

Por sua vez, o Ensino Religioso (ER) é uma componente curricular ou uma área? Essa discussão permeou todo o processo de discussão da BNCC. No Brasil, o ER passa a ser de matrícula facultativa nas escolas públicas a partir da Constituição de 1934, bem como com a publicação do Decreto nº. 119-A de 1890, que define o país como um estado laico. Desde essa altura, tivemos inúmeras situações para envolver quem serão os professores e que conteúdos serão ensinados.

As Igrejas, que sempre tiveram o monopólio da educação, travaram disputas para garantir seu protagonismo. O que estava em jogo era a transmissão da sua confessionalidade, como descreve a FONAPER (1997, p. 12): “o que se desenvolveu como Ensino Religioso no país é o ensino da religião, com o objetivo de evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme as exigências do acordo do padroado”.

O debate que envolve essa componente está longe de ter terminado. Contudo, perante o ordenamento jurídico brasileiro, foi e é reconhecido como área e ao mesmo tempo como componente curricular, precisando de ser oferecido nas escolas públicas do Ensino Fundamental, mesmo sendo a sua matrícula facultativa, sobretudo agora com a necessidade de apresentar e discutir o fenômeno religioso.

Por seu turno, a LDB, estabeleceu no seu Art. 33º que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” O facto é o reconhecimento de que o Brasil é uma sociedade plurirreligiosa o que é assegurado desde a CF de 1988, que garante o direito expresso à liberdade religiosa.

Para a extensão de sua importância, os cursos de formação de professores¹⁵⁷, como o de Ciências da Religião, já se consolidaram no Brasil partindo de uma perspectiva inter-religiosa e intercultural, rompendo com o paradigma do proselitismo, que imperou por tanto tempo nas escolas brasileiras.

157 “Portanto, se até meados da década de 1990, em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional adotada, a formação dos docentes ocorria mediante cursos organizados pelas próprias instituições religiosas, tornava-se urgente superar este quadro e oferecer uma habilitação específica com este novo enfoque. Foi no período de transição de uma abordagem ecumênica para a inter-religiosa que foram criados os primeiros cursos de licenciatura para formar docentes para o adequado tratamento da diversidade religiosa no campo do ensino. Universidades no estado de Santa Catarina, Pará, Maranhão, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Norte foram os primeiros a elaborar cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) e/ou Licenciaturas em Ensino Religioso, seguidos por outros, tais como Amazonas, Sergipe, Paraná e Rio Grande do Sul” (Koch *et al*, 2017, p. 14).

Referimo-nos a esse tema porque reconhecemos o seu valor, no momento em que se define o que deve ser ensinado e aprendido no país.

GE 1 (V1/V2): Sempre defendemos que o ER era uma grande área e componente curricular, como a Matemática. A BNCC estava indo contra as DCNs. Esse foi outro constrangimento, ora tínhamos que colocar o ER como área, ora tínhamos que retirar, principalmente, pelas constantes mudanças de equipe do MEC. Um desentendimento total da nova equipe do MEC, (depois da saída da Dilma), o próprio grupo não leu o documento. Tivemos que mobilizar novamente todo o grupo de especialistas para garantir a sua adesão. O manual de implementação da BNCC inclusive, não traz o ER, porque foi feito antes da homologação do CNE. Tivemos a resistência das Igrejas, num movimento que quer a volta das aulas de Religião, no modelo confessional.

No nosso caso, procurámos compreender qual a razão de o documento não apresentar o ER na V3, o que só acontece no documento homologado. Nesse sentido, averiguamos quais os motivos alegados pelo MEC.

GAP 1: O MEC retirou o ER da versão 3, mas o CNE entendeu que como estava presente nas Diretrizes Curriculares, deveria ser mantido. O CNE trabalhou com o ER de modo confessional. A portaria de homologação, passou ser revisado a partir do “acordão” do STF. A questão de gênero, foi discutida também, nas audiências públicas, tomou conta dos debates.

Os grupos de pressão, ligados ao Fórum Nacional do Ensino Religioso (FONAPER), tiveram um papel decisivo para garantir o protagonismo do ER. A pressão junto do MEC para garantir a sua manutenção no documento homologado foi intensa. Destacamos que a V1/V2 a área esteve presente, o que não ocorreu na V3, quando da entrada no CNE. Nos créditos da versão homologada, o nome dos especialistas não consta, uma vez que a coordenação da V3, se viu obrigada a chamar novamente os autores que redigiram as primeiras versões do documento.

Recorrendo ao ordenamento jurídico, constatamos que já desde 1998, se definia o Ensino Religioso como área de conhecimento de caráter não confessional, o que foi mantido na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010 sendo uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. Assim, da mesma forma que a Matemática é considerada uma área e ao mesmo tempo uma componente curricular, o ER também goza dessa prerrogativa, o que nos parece que não foi considerado e respeitado pelo MEC na V3.

No caso das Línguas Estrangeiras, a LDB e o próprio ordenamento jurídico previam a autonomia dos Sistemas para elegerem uma língua que constaria nos seus currículos. No Art. 26, § 5º, determina “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. No entanto, com a reforma do EM e a publicação da Lei

nº13.415 de 2017, o Art. 26, §5º foi alterado, incluindo agora a obrigatoriedade da Língua Inglesa, a partir do sexto ano.

O Brasil tem como característica a diversidade cultural em toda a sua extensão, dadas as regiões colonizadas, por diferentes povos, o que sempre foi aceite no âmbito das comunidades escolares. A tradição do plurilinguismo foi respeitada nas primeiras versões (V1/V2), quando se tratou o assunto como Línguas Estrangeiras, prevendo tal pluralidade. Com a alteração da Lei, a V3 contemplou apenas a Língua Inglesa, o que levou a críticas da sociedade e do meio acadêmico.

A Língua Portuguesa, por sua vez, também foi alvo de críticas em todas as suas versões, especificamente na V3, que exigiu a mudança do grupo de redatores. As críticas surgiram depois do grupo inicial ter priorizado a gramática em detrimento das práticas de leitura e escrita, logo nos anos iniciais do EF.

Analisando os documentos das Audiências Públicas da V3, o número de críticas encaminhadas, de diferentes associações, entidades, remetem o documento inicial da V3 aos livros didáticos, o que se justifica por causa de um dos redatores era autor bastante conhecido no cenário. Como já mencionamos, toda essa equipe da componente em questão foi destituída, tendo um novo grupo assumido os trabalhos, gerando uma nova versão.

GE 7 V3: Na verdade, não é a V3 é V4. A V3 foi aquela “malucada” do MEC que foi baixada do nada e não vingou. A primeira e segunda teve a consulta pública, daí teve essa intervenção do MEC, na gestão do (...), em que a equipe do Governo de SP, ligada ao PSDB, estavam lá bem atuantes. Eu acho que esses momentos são bem diferentes politicamente, embate com as forças do PSDB de SP, aí teve aquela versão maluca, só por eles, pela equipe da (...) e caiu com toda a discussão ignorada das outras versões.

Podemos intuir que o debate das diferentes áreas e componentes curriculares gerou meandros de toda ordem, por se tratar de um grupo tão diverso, com experiências e paradigmas distintos, o que por vezes impediu de estarem na mesma sintonia quanto à eleição do que era legítimo contemplar no documento. Ainda, a natureza epistemológica e a complexidade característica de cada área, associada às vaidades acadêmicas e as pressões dos grupos externos, impuseram limitações aos seus redatores, facto esse revelado nas entrevistas. Outro constrangimento foi, e tem sido, a falta de diálogo das áreas o que acontece nas escolas e nas Universidades e dificultou o entendimento sobre as escolhas feitas.

A seleção de conhecimentos do que deve entrar e do que deve sair é sempre feita de forma arbitrária, porque construir currículos não é tarefa fácil, ainda mais tratando-se de um documento dessa magnitude. Acresce o facto de as pressões internas (do próprio Grupo Gestor, do CNE, da UNDIME,

CONSED e MBNC) e as externas terem gerado a um debate exaustivo, no qual, certamente, os seus redatores tiveram de fazer concessões em nome de acordos tácitos. A falta de alinhamento do documento é o reflexo desses debates, que nos parece por vezes “remendado”, o que se tornou evidente em alguns componentes curriculares, onde houve mais disputas.

Em termos de políticas educativas e curriculares a BNCC, representa para o Brasil, uma forma de recentralização curricular, reforçando o poder das entidades privadas sobre a educação nacional, na Educação Básica. Por outro lado, pode de alguma forma, ajudar os Sistemas de Ensino que passam a ter um referencial nacional.

O significado político de um currículo nacional atende interesses diversos, quer a dimensão jurídica, quer a dimensão pedagógica, para o alinhamento nacional e internacional. O País vinha sistematicamente, utilizando como referência para os seus currículos, os livros didáticos ou manuais pedagógicos, que seguiam as determinações das avaliações em larga escala. Acreditamos que, os Sistemas de Ensino poderão construir seus currículos, subvertendo o formato da BNCC, garantindo para tanto, os direitos de aprendizagem para todos. Porém, corre-se o risco dos currículos estaduais e municipais reproduzirem a mesma lógica centralizada, com ênfase ainda nos conteúdos.

Considerações finais

O currículo nacional brasileiro tem sido objeto de análise e de julgamentos da sociedade, de entidades, das escolas e dos seus professores, pela complexidade, pelo tamanho e, não menos importante pelo contexto político em que foi gestada. Possivelmente, em nenhum momento da história tivemos um debate desta magnitude, envolvendo tantos atores direta ou indiretamente como também, o interesse pelo currículo tenha ocupado diferentes instâncias, que o colocaram na agenda nacional. Assim sendo, o nosso interesse circunscreve-se aos contextos de influência e da produção de texto e está relacionado com a arquitetura do documento e a epistemologia utilizada, bem como com os paradigmas e o discurso oculto que sinalizou toda a sua elaboração. A tentativa de compreender o enredo e as suas linhas de construção permitiu-nos desocultar a sua gênese, as disputas de grupos e as associações que, dado o seu posicionamento, tiveram grande influência na definição dos pressupostos e das concepções incorporadas no texto.

O estudo realizado percorreu caminhos cheios de armadilhas, num emaranhado de fios que tivemos que desobstruir ao longo do percurso, para compreender todo o seu processo de construção. Tivemos que nos valer de uma teoria combinada (Mainardes, 2006), para captar as percepções dos sujeitos/atores que protagonizaram a elaboração da BNCC, onde figuraram Especialistas representados por Universidades públicas e privadas, Professores da Educação Básica e Técnicos de Secretarias de Educação Estaduais, Agentes Públicos, que tiveram atuação no MEC, em cargos estratégicos, Conselheiros do CNE e por fim, pessoas ligadas ao MBNC, que representam as grandes fortunas do país com grande representatividade nacional.

Esse contexto foi marcado por disputas de toda a ordem, em que interesses, verdades e vaidades ocuparam espaços de poder e de saber, numa arena complexa. Também a pesquisa se ocupou de desvelar os interesses nada ocultos do grupo do MBNC, que representa a iniciativa privada, o que foi extremamente difícil, dada as condições objetivas da pesquisa.

Um dos objetivos do estudo foi o de desocultar os propósitos dos grupos privados, que movimentam valores vultuosos no país, procurando compreender a forma como se construiu o discurso político, colocando o currículo como centro de interesse e, por isso, a gênese do MBNC também foi escarpelizada. O grupo constituiu-se nos EUA, na sua primeira incursão na Universidade de Yale, levando Agentes Públicos e Políticos para manter contato com a equipe que construiu a *Common Core*,

em 2013, e de algum modo iniciar a sensibilização para sua importância. Dali o grupo iniciou toda a mobilização, para que o currículo nacional entrasse na agenda como prioridade. Infelizmente, como limite da pesquisa não conseguimos levantar os nomes das pessoas que participaram na referida viagem.

Com efeito, e tendo como referência o Ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), utilizamos apenas os dois contextos iniciais de análise; o contexto de influência política e de produção de texto, dada a sua recente homologação. Por isso, o currículo nacional, em nossa pesquisa, foi abordado no âmbito das políticas curriculares, por meio de um estudo sociológico. Para a compreensão de todo o processo realizamos entrevistas e análise documental e de material digital, para compreender a sua necessidade e elaboração. Para o efeito, caracterizamos o período do estudo, de 2015 a 2018, que abarcou o início da construção, a homologação e o processo de implantação do documento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Nessa caracterização abordamos a gênese da BNCC, uma vez que algumas narrativas recolhidas nessa fase do estudo apresentam dados controversos, tornando visíveis disputas por protagonismo e pela legitimidade do documento, por parte dos atores envolvidos na sua produção, como foi o caso do MBNC. Constatamos que o mesmo grupo inicia o debate para que o PNE tivesse como meta a elaboração de um currículo nacional, o que tornaria obrigatório e normativo.

O grupo do MBNC é constituído por Institutos, Fundações ligadas a empresas e famílias tradicionais do país, como também, empresas de pesquisas, pessoas físicas e de Agentes Públicos e Políticos com grande poder de decisão em reformas educacionais. Procurámos compreender o que levou um grupo tão diverso a perseguir objetivos comuns, em torno da educação nacional, e a definição de um currículo comum. Além do peso económico do grupo, destaca-se o peso político e as vozes salientes que ocuparam o debate, em que Agentes Públicos em cargos estratégicos e pessoas avulsas que costumam aparecer com grande frequência nos *media*, definindo agendas e com soluções prontas para os problemas educacionais. Popkewitz (1994, p. 199) assevera que “quando as ações dos indivíduos aparecem como naturais, existe uma tendência de perder de vista a forma como agendas e categorias que definem as posições são historicamente formadas.

O tempo político precisou de ser considerado na pesquisa, uma vez que a mudança de Governo e das equipas do MEC, em 2016, na sequência do *impeachment* da Presidente Dilma, trouxe para a disputa, alguns membros do grupo do MBNC, que ascenderam a cargos no MEC e no CNE, o que foi

importante para a garantia da continuidade do trabalho e da aprovação do documento. A força majoritária do grupo estava, exatamente, nesses representantes, que teriam poder de decisão e segundo as narrativas de alguns desses membros, não viram qualquer constrangimento, afirmando ser um movimento legítimo de representação da sociedade civil. Ainda que o MBNC não tenha tido qualquer participação direta nos textos, a sua influência fica marcada pelas assessorias internacionais, em que prevaleceram os modelos propostos e a própria agenda.

Para tanto, a necessidade de assediar os Agentes Públicos e políticos, que teriam a oportunidade e o peso político na aprovação do documento, foi extremamente importante e necessária. Como vimos, já no segundo semestre de 2016, e em 2018, o grupo do MBNC, conseguiu que muitos de seus representantes passassem a ocupar cargos estratégicos no Governo e no CNE, o que foi fundamental para a aprovação dos documentos. É relevante pontuar que a filiação partidária dos membros é distinta, figurando pessoas de partidos de esquerda, de centro e de direita, o que nos permite intuir que a questão ideológica não foi um problema.

Todo o financiamento do MBNC foi feito pela Fundação Lemann, como a contratação da assessoria internacional, a organização dos seminários, as pesquisas encomendadas e as viagens, o que lhe conferiu um certo *status*, em todo o processo. Amparados na lógica do capital e das políticas neoliberais, que defendem a diminuição do Estado, ou o Estado mínimo em detrimento das soluções do mercado, buscando a “recuperação dos pressupostos da teoria do capital humano” (Pacheco, 2002, p. 74).

Nas entrevistas foram reveladas a participação do grupo em todo o percurso de construção, mesmo que com uma aparente discrição, uma vez que não houve um assédio acintoso contra os redatores do texto. De qualquer modo, não era sua pretensão interferir na discussão mais minuciosa das componentes curriculares, mas, sem dúvida, prosseguir o seu caminho atentando-se sobretudo aos processos envolvidos, o que exigiu um contacto mais direto com os formuladores das políticas e seus coordenadores, como a pesquisa apontou.

O currículo nacional passou a fazer parte da agenda pública, com a justificativa de pertinência dos indicadores educacionais como estratégia política de todos os protagonistas. Nesse processo, os interesses na definição de conteúdos que pudessem servir de termômetro para as avaliações em larga escala, tendo em conta as orientações dos organismos internacionais, estiveram presentes em todo o debate. No entanto, os grupos privados tinham outros interesses, na construção da BNCC, que estão

relacionados com interesses econômicos, como na produção de materiais didáticos, na formação continuada de professores e gestores, como também em conteúdos digitais acessados por seus portais. Para tanto, a reforma do EM serviu para a definição da oferta de educação à distância, em que estão fortemente organizados e já vinham sendo disseminados, em muitos Estados do país, por meio de convênios, como destacamos no Cap. V.

Além disso, apresentamos os convênios e acordos do MEC, durante a construção da BNCC, com entidades relacionadas com o MBNC, como também os valores vultuosos disponibilizados pelo Governo para a implementação do documento e da política do material didático. A análise de documentos permitiu realçar a penetrabilidade que o grupo possui em vários Sistemas de Ensino, revelando a sua influência na forma como se tem movimentado nas redes públicas, atingindo milhares de alunos, gestores e professores.

A Fundação Lemann foi a patrocinadora do documento e a que financiou as viagens para os EUA de Agentes públicos e Políticos, a contratação de pesquisas, da assessoria internacional, dos seminários e eventos e, por último do Manual de Implementação. Com um discurso em que o seu Fundador, um dos homens mais ricos do país, resolveu destinar parte de sua fortuna para a filantropia, pelo “civismo” ou pelo “altruísmo” e que tem procurado contribuir na melhoria da educação.

A pesquisa conseguiu apurar o grau de intimidade do MBNC e dos Agentes Públicos, que ofereceram os seus produtos para a construção da BNCC, com a benevolência do Estado, em detrimento dos escassos recursos dos Governos, na área educacional. A forma como as empresas privadas têm se preocupado em definir a agenda das atuais políticas públicas é sintomática, pode de alguma forma, beneficiar o setor e chama à atenção. Destacamos a construção do PNE (2014-2024), como exemplo, em que os grupos privados interferiram na definição de metas e estratégias para a educação nacional, onde as fronteiras do público-privado não possuem medida, com a “redução, diminuição e desaturalização do setor público que era provido e dirigido pelo Estado” (Sacristán, 2003, p. 60).

Como pressuposto inicial, tínhamos em conta que o MBNC tivesse protagonismo apenas na V3. O que a pesquisa demonstrou, através da análise documental e das entrevistas, foi que o grupo esteve presente já no embrião de construção da BNCC. As mudanças de Governo e do CNE acentuaram seu protagonismo, quando membros ou indicados passaram a fazer parte da redação do documento.

Por sua vez, a implementação da BNCC merece destaque na nossa pesquisa, mesmo não tendo sido objeto de estudo, uma vez definido o tempo para os Sistemas de Ensino implementarem. Porém, até ao final de 2018, período este da pesquisa, percebemos a forma como o grupo da MBNC se tem movimentado, oferecendo “parcerias” na implementação, o que resultará na oferta dos seus produtos.

Em relação ao contexto de produção, podemos afirmar que foi marcado por grandes disputas quando grupos/associações acadêmicas e profissionais respeitadas no país, como a ANPAE, a ANPEd, ou o CNTE se opuseram à sua construção. O facto é que, nesse processo, a discussão suscitou o debate na sociedade, nas escolas, entre pais e professores, o que nos parece saudável. Nunca se viu um movimento desta magnitude, mobilizando tantos atores em torno do currículo, colocando inclusive sob dúvida, a pertinência de um currículo nacional no país, marcado pela sua diversidade cultural.

Os dados recolhidos sugerem que a génese da BNCC teve início em 2014, com o documento “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” produzido democraticamente, mas que não tinha a intenção de se tornar um currículo nacional. Todo o planeamento produzido pela então Secretaria da Educação Básica, foi discutido por entidades que representam diferentes organismos, que de alguma forma, foi mantido na V1. Nesse processo, foi visível o mal-estar da equipa do MEC, quando sofreu alterações no seu quadro, não reconhecendo o documento que foi chamado “versão silenciada da Base”. As agruras durante o processo foram sendo equacionadas, mas sempre com a frequência de disputas entre os próprios Agentes Públicos, prevalecendo dissonâncias e a falta de continuidade dos trabalhos, como foi o caso das constantes trocas das equipas do MEC em que cada uma sobrepôs as suas verdades e deu contornos à sua produção.

O nosso interesse também incidiu na arquitetura curricular assumida, que revelou um significado em sua tradição, “como conteúdo da escolarização (...), isto é, o seu lado formal” (Pacheco, 2001, p.143), sugerindo uma epistemologia que vem imposta por uma razão universal e de um sujeito único, desconsiderando todos os estudos multiculturais e da pós-modernidade que realçam o valor de ter em conta as diferenças.

Nessa ordem de ideias, o racionalismo instrumental proposto no texto da Educação Básica incide na regulação da cultura e na eliminação das diferenças, discutidas na perspectiva do multiculturalismo, como sugere Pacheco (2002, p. 94) numa aparente “darwinização pedagógica”. As divergentes versões, sobre temas caros, como a sexualidade e gênero, que foram colocados em debate, realçam a perspectiva assumida nas políticas públicas educacionais, em que o Brasil, retrocedeu a garantir sua

visibilidade. Aqui, nomeadamente, os grupos de pressão da sociedade mais conservadora e do parlamento venceram as disputas no CNE e no MEC, quando permitiram a retirada de qualquer menção ao assunto.

Nessa amálgama, o texto carece de uma abordagem que transcenda a compartimentalização do currículo e seus acessórios em todas as suas formas, que acreditamos seja credível para o modelo de currículo que se pretendeu. O modelo uniformizado dos conteúdos, relacionados com as competências e habilidades, reforça uma “pedagogia produtivista que encontra no *standard* o critério da organização do currículo em função de uma linearidade factível (...)” (Pacheco, 2018b, p. 75).

O texto poderia inovar, trazendo uma visão cosmopolita na defesa do direito de aprender e no acesso a diferentes culturas. Por outro lado, a opção de ajustar o currículo nacional às exigências internacionais, tomando de empréstimo outros modelos, como foi o caso da Austrália e dos EUA, ainda sob os efeitos da globalização e das políticas neoliberais, para o atendimento das avaliações em larga escala e dos valores com o peso das competências. O Grupo Gestor da V3 e do EM e seus apoiadores assumem que foi tida em conta a agenda de organismos internacionais que defendem a necessidade de construir currículos por competências para assegurar as demandas do século XXI, o que foi perseguido pelo grupo, a exemplo de outros países.

Por seu turno, não podemos esquecer-nos de evidenciar que o Brasil, pela sua dimensão e diversidade cultural, característica da sua estrutura social, atende diferentes povos nas suas 184,1 mil escolas (MEC/INEP, 2017) espalhadas pelas cinco regiões do país, cada uma com características distintas e com a sua própria cultura definida. O texto da BNCC, ao negar o regionalismo, silenciando o pluralismo étnico e cultural, reforça as desigualdades sociais e educacionais, o que para nós é lamentável, contrariando toda a legislação e seu mérito, que trazem tal respeito.

A esse respeito, é preciso também destacar que na nossa pesquisa foi dado um tratamento à dimensão jurídica, que fundamenta as políticas públicas da educação, que foram trazidas para o debate pela necessidade de fundamentar a existência de um currículo nacional. Concordando com Popkewitz (1997, p. 21), quando afirma que a “legislação aumentou o controle direto do Governo sobre as políticas e conteúdos do ensino” é importante salientar, a quantidade de textos normativos na área educacional impressiona, sendo ao mesmo tempo controversos. Analisando tais textos, constatamos que os desafios colocados, muitas vezes não são tangíveis pelos Sistemas de Ensino e pelos os professores. Especificamente, o novo currículo nacional incidirá sobre outras políticas

educacionais como a formação de professores, do material didático e não menos importantes, a avaliação.

Destacamos alguns excertos garantidos no ordenamento jurídico brasileiro, não tendo sido respeitados os seus princípios, no que tange os seguintes aspectos:

- a) Progressão e sequencialidade da Educação Básica, previstas nas DCNs;
- b) Autonomia dos Sistemas de Ensino quanto a sua organização conferido pela LDB;
- c) Cotejamento do currículo, contrariando as suas concepções definidas nas DCNs;
- d) Pluriniguismo, previstos na LDB e DCNs.

Em relação à autonomia dos especialistas na escrita do documento, percebemos um discurso quase uníssono dos entrevistados, com raras exceções, em que houve uma blindagem e “boicote” ao documento produzido, como foi o caso da V1/V2, nos componentes de História e de Arte. Conforme o relato, um novo grupo assumiu a autoria do documento, produzindo uma nova versão. No caso da V3 e do Ensino Médio, as narrativas sugerem que a coordenação do documento alterava o texto, sem o consentimento dos seus redatores, e que havia uma certa centralização no trabalho, o que gerava desconforto na equipa. Para alguns redatores, a coordenação dos trabalhos acabou por definir o formato pela sua formação.

O estudo apontou para uma grande dispersão conceitual, o que para nós foi propositada, sendo difícil para os Sistemas de Ensino elaborarem os seus currículos. A primeira delas, diz respeito à insistência da relação da BNCC com um currículo nacional, que vinha sendo disseminada desde a sua primeira versão, e justificada pela necessidade de garantir os mesmos conhecimentos a todos os alunos do país, relacionados com o direito de aprender. Essa abordagem foi perseguida nas subseqüentes versões do documento. No entanto, dada a sua natureza e a estrutura hierárquica do currículo, com um rol de conteúdos para serem ensinados e competências e habilidades que poderão/deverão ser testadas, temos a convicção de que se trata de um currículo nacional. Para Apple (1999, p. 63), “o principal papel de um currículo nacional reside em providenciar uma estrutura que irá permitir o funcionamento do sistema nacional de avaliação”.

O “status normativo” e a sua “retórica de produção em série” (Goodson, 1995) corroboram a nossa indicação, na medida em que desnuda a sua percepção acerca dos mínimos necessários a serem ensinados e aprendidos, favorecendo o controlo do Estado na sua tecnificação. Além disso,

destacamos que o carácter prescritivo do documento permite a intervenção “sobre a cultura dos indivíduos e sobre a prática dos professores ao se imiscuir na ordenação pedagógica”, como sugere Sacristán (2000, p. 133).

Sobre a natureza prescritiva do documento, apontamos para as antonomias relacionadas com os componentes curriculares, quando não há, por vezes, coerência e o mesmo tratamento. Em alguns casos, são indicadas metodologias, materiais didáticos e outros encaminhamentos didático-pedagógicos, o que, lamentavelmente, despreza a autonomia dos professores. O nível de detalhe do documento aprovado chama à atenção, remetendo para a centralização curricular e para formas de controlo, que serão perseguidas pelo Estado.

A ausência de similaridade entre a norma aprovada e a previsão constitucional pareceu-nos gravíssima em muitos pontos que não foram respeitados. O primeiro deles foi o princípio de unidade da Educação Básica na BNCC que envolve o sentido de articulação e a progressão das etapas de ensino. Com a reforma do EM o seu texto foi retirado do documento na V3 e posteriormente aprovado, o que levou a críticas contundentes da sociedade organizada nas audiências públicas. A segmentação desse nível de ensino não se coaduna com a indissociabilidade prevista no ordenamento jurídico, seja na LDB, seja nas DCNs, o que para nós é bastante caro, uma vez, que desde 1996, quando da nova LDB, essa organização ficou clara.

Outra situação apontada nas Audiências Públicas, durante todo o processo de construção da BNCC, está relacionada com o pacto federativo e com a autonomia dos Sistemas de Ensino. Acreditamos que a sua materialização será acidentada, por causa da centralização e da prescrição da arquitetura curricular definida.

Quanto à epistemologia empregada nos documentos, seguiu a vertente da racionalidade instrumental, amparada no *Rationale* de Tyler, com forte tensão nos comportamentos observáveis, com vistas à realização da avaliação em larga escala. A inflexão do documento anterior da V1/V2, não foi tomada como ponto de partida, com mantendo a tradição disciplinar, com aquilo que Pinar, identifica como “instrumentalismo perverso”. A opção de definir um formato curricular que privilegia os conhecimentos pragmáticos, remete-nos para o perpétuo debate da “pedagogização dos conhecimentos”, já apontado por Varela (1994), mantendo a estrutura disciplinar.

Com a mesma convicção, tomamos como destaque a arquitetura assumida, que potencializa a necessidade das escolas e dos seus professores atingirem a *performance* requerida, já defendidas por Ralph Tyler, na medida que “ torna o teórico não só da lógica de Estado, mas também da lógica de mercado, no que diz respeito à construção de políticas curriculares” (Pacheco, 2002, p 69). Além disso, a prerrogativa de um currículo nacional alinhado pelas avaliações internacionais e, ao mesmo tempo, a vertente que busca a monitorização dos seus resultados, poderá, inevitavelmente responsabilizar os professores, julgando-os e caindo na armadilha da culpabilização, como temos visto em outros países.

A tecnologia empregada nos documentos de todas as etapas de ensino potencializa as habilidades que devem ser desenvolvidas, reforçando a linguagem técnica do currículo, procurando o controlo dos *inputs e outputs* (Morgado, 2003). Para o efeito, o ensino e a sua gestão ganham novamente a centralidade do currículo, remetendo para modelos já testados no Brasil, em outras reformas educacionais, como a do período da Ditadura Militar, em que a tónica foi a definição de um mínimo necessário.

O paradigma de competências utilizado, seguindo a tradição americana, destacada por Macedo (2002), quando faz a opção pela taxionomia de Bloom em que pese o domínio de comportamentos observáveis, reforça a definição pelas teorias da perspectiva americana. A pesquisa procurou, junto aos redatores da V3 e do EM, levantar as orientações recebidas pelo Grupo Gestor acerca das competências e verificar se seriam capazes de definir o paradigma. As respostas deram conta de que não foi discutido com os redatores o conceito a ser utilizado, facto corroborado quando nas entrevistas não foram capazes de definir um conceito de competência. Por outro lado, o Grupo Gestor não teve a preocupação com uma epistemologia durante a construção do documento, sugerindo que “a academia que se preocupa com isso”, que seguiram a vertente americana, do conhecimento prático.

Em relação às mudanças na arquitetura dos documentos, podemos especular que não foram apenas de ordem semântica, como foi sugerido por alguns entrevistados, mas de ordem epistemológica. Mesmo rejeitando a necessidade de definição dos pressupostos que deram sustentação ao documento, as narrativas dos entrevistados procuraram minimizar a sua natureza, o que para nós, pareceu intencional.

A rutura do processo após o *impeachment* da Presidente Dilma, e o tempo político de gestação da BNCC, ficou evidenciado quando compreendemos a sua génese e os interesses que estavam em jogo.

Mesmo alertados pelos sinais contrários à sua construção, por parte do meio acadêmico e de muitas associações científicas, que rejeitaram desde o seu embrião, em razão do perigo de centralização curricular, como também, apontando para os interesses dos grupos privados, não foi possível a retirada do documento, como se tentou, principalmente, na versão do Ensino Médio.

Quanto ao trabalho dos redatores que se prestaram a um esforço hercúleo, na tentativa de contribuir com sua experiência, anos de estudo e de pesquisa, é preciso lembrar que a sua produção foi e está a ser julgada por toda a sociedade. Ao analisar a trajetória acadêmica e profissional de todos os Especialistas da V1/V2/V3 e EM, podemos assegurar que houve um esforço na redação dos documentos, independentemente das questões ideológicas ou de outra natureza. Destacamos que nem todos os Especialistas se dispuseram a participar na pesquisa, mas os que contribuíram com suas narrativas trouxeram as memórias do processo vivido, tendo sido por meio deles que conseguimos alcançar os objetivos do nosso estudo.

Sublinhamos porém, a vocação do currículo nacional que definiu os conhecimentos/conteúdos, com o seu carácter polifacetado, revelando muito mais os “mínimos” necessários a serem ensinados e aprendidos e questionamos, como Young (2014), a legitimidade dos “conhecimentos poderosos” e a sua distinção dos “conhecimentos dos poderosos”. O que leva aos desafios teóricos de compreensão das relações de poder-saber, subsumidas em todo o empreendimento da BNCC, pelos seus protagonistas, quando elencaram àquilo que consideraram mais relevante constar no documento. Tal processo é tipificado pela seleção de alguém, ou de um grupo, que julga de forma arbitrária o que deve ser considerado como importante no currículo. Uma primeira pista do que estudamos dá conta da forma como foi pensada, a seleção de alguns conteúdos, em determinadas componentes curriculares e, a demarcação de posições que geraram críticas do meio acadêmico, como foi o caso da Língua Portuguesa e da História, principalmente.

A natureza epistemológica de algumas áreas precisou de ser evidenciada no nosso estudo, caracterizada pelas disputas dos grupos, em que pese os seus delineamentos e escolhas e a necessidade de integração, o que contrariamente levou à sua fragmentação e à falta de articulação nas etapas de ensino. O que entendemos que ocorreu pela divisão dos trabalhos dos grupos, narrados pelos seus redatores, em que cada qual, pensou uma etapa de ensino, e no caso do Ensino Fundamental, os anos iniciais e anos finais. Tendo em conta a nossa vocação de pensar as áreas isoladamente, associada à falta de diálogo e de trabalho interdisciplinar, em que as escolhas teóricas

levaram ao pragmatismo e ao reforço da tecnificação curricular, em que os conteúdos passam a ter a centralidade.

A pertinência e a importância do currículo nacional para os entrevistados seguiram os mesmos significados, com predominância para o respeito pelo ordenamento jurídico que exigia a sua existência, como também a tentativa de garantir, de forma equânime, os mesmos conhecimentos a todas as crianças e jovens do país. Independente do grupo de entrevistados, todos realçaram a necessidade de uma BNCC e a ideia de que o seu envolvimento se deu justamente pela convicção de que o currículo era uma aposta na tentativa de garantir os direitos de todos os alunos a terem as mesmas oportunidades.

No entanto, as visões são controversas, em relação à necessidade do Brasil ter um currículo nacional nesse formato e a forma como foi conduzido o processo, sobretudo do Ensino Médio, em que pesem as manifestações nas audiências públicas, com críticas ácidas sobre o texto da Reforma dessa etapa de ensino, em que houve a segmentação da Educação Básica. Ainda, o contraste das versões sobre a arquitetura curricular e, a epistemologia empregada, anunciam a quebra do significado da BNCC.

O debate exaustivo não foi e não será esgotado. Pelo contrário, um outro caminho agora será trilhado na tradução e construção dos currículos nos Sistemas de Ensino, pelos professores, tendo em conta as orientações do novo Governo Bolsonaro e as equipas que assumiram o MEC. O que fica de lição desse processo, independente de qualquer julgamento maniqueísta, é o debate gerado na sociedade em torno do currículo e da sua importância. As tensões em torno de quais elementos deveriam e devem constar no currículo, a legitimidade do processo e dos atores que dela fizeram parte, e não menos importante, o papel das Universidades e sua vinculação com a escola pública, precisam ser ainda estudados.

Em relação às limitações da pesquisa, dada a sua natureza e a atuação profissional dos protagonistas, encontramos muitas dificuldades, ainda que a nossa preocupação não tenha sido métrica simétrica, mas de procurar entrevistados de diferentes segmentos e regiões do Brasil, para ter uma representatividade significativa.

Para uma melhor compreensão do processo político e do seu contexto, procurámos relacionar os responsáveis pela produção dos textos, dividimos os técnicos em dois grandes grupos, uma vez que a V1/V2 teve a participação de um grupo maior e o grupo que redigiu a V3 e o EM, foi mais reduzido.

Para isso, procuramos as informações dos autores no Portal do CNPQ, reunidos nos Currículo Lattes ou nos portais das Secretarias de Educação em junho de 2018. Sendo assim, caso algum autor tivesse mudado o seu vínculo no emprego ou de região, a pesquisadora não deu conta de perceber. Em relação aos Técnicos de Secretarias e Professores da Educação Básica não foi possível encontrar contatos.

- a) dificuldade de contactar com os entrevistados, dada a sua origem e localização.
- b) recusa, sobretudo dos integrantes do MBNC em participar;
- c) agenda dos entrevistados, que acumulam muitas tarefas;
- d) fuso horário, dependendo da região chegou à 6 horas de diferença.

Para o tratamento e a seleção dos entrevistados, fizemos uma análise de todos os atores, sua formação acadêmica, trajetória profissional e o lugar de onde falavam. Escolhemos aleatoriamente os entrevistados, embora garantindo representatividade do lugar, da região e da área onde atuavam, para que a pesquisa tivesse um contraponto. Depois de selecionados, entramos em contato por email ou através das redes sociais, quando não localizávamos o contato. Além da nossa apresentação inicial, indicamos os objetivos da pesquisa e a solicitação da entrevista. Muitos atores não responderam à nossa chamada, o que nos abrigou a procurar outra pessoa do mesmo grupo.

Para concluir o nosso estudo, apontamos algumas recomendações para novas pesquisas e estudos acerca do tema:

- a) Análise dos demais contextos propostos no Ciclo de Políticas: contexto da prática, dos resultados e de estratégia política;
- b) Estudos que revelem a forma de operacionalização da BNCC nos Sistemas de Ensino e nas escolas;
- c) Pesquisas que apontem o nível de resistência e a forma de tradução da BNCC pelos professores da Educação Básica;
- d) Acompanhamento da definição das políticas: de formação de professores, dos materiais didáticos e de avaliação, após a implementação da BNCC;
- e) Levantamento dos produtos ofertados pelos grupos privados aos Sistemas de Ensino, pós BNCC;
- f) Estudos que levantem se os indicadores nacionais tiveram impacto com o currículo nacional;
- g)** A forma como o novo Governo de Jair Bolsonaro e as equipas do MEC acolheram a BNCC.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A., Cruz, A.C.J., & Moruzzi, A.B. (2016). Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? *Debates em Educação*, 8(16), 46-65. Consultado em 13 fev. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>.
- AdriãoT., & Peroni, V. (2018). A formação das novas gerações como campo para os negócios? In M. A. Aguiar, & L. F. Dourado (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (pp. 50-54).[Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano 23 (75), 15-32. Consultado em 13 fev. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Rev. Bras. Educ.*, (22), 35-46. Consultado em 20 ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Alves, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1464-1479. Consultado em 20 set. 2017. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904003>.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.Consultado em 18 mar. 2018. Disponível em: revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526.
- André, M., & Ludke, M. (1986). *Abordagens qualitativas em educação*. São Paulo: EPU.
- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadoressociales* (7ª ed.). Buenos Aires: Humanitas.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação* (Coleção Ciências da Educação, J.M. Paraskeva, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W., Ball, S.J., & Gandin, L.A. (2013). *Sociologia da educação: análise internacional* (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Arendt, H. (1997). *Que es la política*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2017). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In Conselho Nacional de Educação (CNE). *Contribuições [à proposta de texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC]*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>.

- Avelar, M., & Ball, S. J. (2017). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*. Consultado em 20 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.
- Azevedo, J.M.L., & Aguiar, M.A. (1999) Políticas de educação: concepções e programas. In L. C. Wittmann & R. V. Gracindo (Coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997* (pp. 43-51). Brasília: Inep.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (E. S. Abreu, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bachelard, G. (2006). *A epistemologia* (F. L. Godinho & M. C. Oliveira, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407. Consultado em 24 mar. 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ814426>.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 1(2) 99-116. Consultado em 24 maio 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>.
- Ball, S. J. (2002). Grandes políticas, um mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In M. Narodowski (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o Pós-estado do Bem-Estar social. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1105-1126. Consultado em 12 nov. 2017. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126). Consultado em 20 mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&lng=pt.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10-32. Consultado em 20 mar. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf
- Ball, S. J. (2009). Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the "Competition State". *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. Consultado em 12 abr. 2018. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ826693>.
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação & Realidade*, 35(2), 37. Consultado em 13 abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>.

- Ball, S. J. (2011a). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 78-99). São Paulo: Cortez.
- Ball, S. J. (2011b). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 21-53). São Paulo: Cortez.
- Ball, S. J. (2013). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin. *Sociologia da Educação: análise internacional* (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Ball, S. J. (2014). *Educação global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal* (J. Bridon, Trad.). Ponta Grossa: UEPG.
- Ball, S. , & Bowe, R. (1992). *A reforming education &: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J. , & Maguire, M. (2007). Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, 2, 97. Consultado em 24 mar. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/31>.
- Ball, S.; Olmedo, A. (2013). A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In V. M. V. Peroni (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento (BIRD) (2011). *Estratégia 2020 para a Educação: aprendizagem para todos*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência* (M. Penchel, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Barbosa, M. (2012). Nós e eles: responsabilidade social dos media na construção de uma cidadania inclusiva. *Comunicação e Sociedade*, 21, 231-240. Consultado em 20 maio 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Base Nacional Comum Curricular (Brasil) (2017). Perguntas frequentes. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#site/faq>.
- Battini, O. (2003). A pesquisa nas ciências sociais: desafios e perspectivas. *Emancipação*, 3(1): 9-23. Consultado em 04 mar. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/36>
- Beech, J. (2009). A Internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 32-50. Consultado em 14 jan. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>.

- Bernardi, L. M. ; Uczak, L.H., & Rossi, A.J. (2018). Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 29-51. Consultado em 25 jul. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>
- Bernstein, B. (1990). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bittar, M; Bittar M. (2012). História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, 34(2). Consultado em 22 nov. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>.
- Bhabha, H.K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bhabha, H. K. et al. (2007). *A urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2014, Outubro). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Seminário Base Nacional Comum Curricular UNDIME*. Brasília: MEC.
- Brasil (2015, Setembro). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular* (1ª versão). Brasília: MEC/SEB. Consultado em 10 nov.2017. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/conheca>.
- Brasil (2016, Abril). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular* (2ª versão revista). Brasília: MEC. Consultado em 10 nov.2017. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>
- Brasil, (2017, Dezembro). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC. Consultado em 10 nov.2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC.
- Bogdan, R ,& Kiklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, B.Souza Santos & T. M. Baptista, Trads., Coleção Ciência da Educação). Porto: Porto Editora.
- Bordieu, P.,& Passeron, J. C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez.

- Bourdieu, P. (1983). *O Campo científico*. In R. Ortiz (Org.). Pierre Bourdieu (pp.122-155). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *Introdução a uma sociologia reflexiva*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas sobre a teoria da acção*. Oeiras: Editora Celta.
- Bourdieu, P. (2000). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (2004). *Ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* (D. B. Catani, Trad.). São Paulo: Ed. Unesp.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado*. Lisboa: Edições 70.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalista America*. New York: Basic Books
- Candau, V. M. (2011). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In A. F. Moreira, A. F. & V. M. Candau (2011). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (7.ed.). São Paulo: Vozes.
- Carvalho, L. (2017). *Veja 8 pontos de destaque na nova base curricular do ensino fundamental*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-8-pontos-de-destaque-na-nova-base-curricular-do-ensino-fundamental.ghtml>.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede* (R.V. Majer, Trad.) São Paulo: Paz e terra.
- Castells, M. (2003). *A galáxia internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed
- Cardoso da Motta, V., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38(139), 355-372. Consultado em 03 abr. 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87351644006/>
- Carvalho, R. S., & Silva, R. R.D. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, (63), 173-190. Consultado em 20 nov. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159310>
- Certeau, M. (2002). *A invenção do cotidiano-I: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>.

- Comissão Central de Graduação Comissão Permanente de Formação de Professores (2017). Manifestação da comissão permanente de formação de professores da UNICAMP sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. In Conselho Nacional de Educação (CNE). *Contribuições [à proposta de texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC]*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. CNTE (2017). Avaliação sistemática da BNCC e da reforma do ensino médio . In Conselho Nacional de Educação (CNE). *Contribuições [à proposta de texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC]*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>.
- CONSED & UNDIME. (2016). *Relatório audiências públicas da BNCC*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em (<http://www.consed.org.br/portal/noticia/belo-horizonte-recebe-secretarios-deeducacao-de-todo-o-pais>)
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2017). *Relatório audiências públicas da BNCC*. Versão 3. Brasília: CNE. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>.
- The Consortium for PolicyResearch in Education (2018). *About*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <https://www.tc.columbia.edu/cpre/>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) .(2015). *Capes e CNPq apresentam avaliação preliminar do Ciência sem Fronteiras*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>.
- Corrêa, A. (2002). *O currículo na Escola Básica Felipe Schmidt: um olhar a partir da epistemologia de social de Thomas Popkewitz*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Brasil.
- Corrêa, A. (2008). *Currículo: teoria e prática*. Blumenau: Edifurb.
- Correa, A. , & Morgado, J. B (2018). A arquitetura do currículo nacional brasileiro: dissonâncias entre intenção e realidade. *Atas do Seminário de Currículo, Inovação e flexibilização* (pp.82-90). Braga, Portugal, 1.
- Correa, C. (2013). *Sonho grande*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Cóssio, M. F. (2018). A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Revista Educação*, 41(1).
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 11-32. Consultado em 20 maio 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>.
- Dale, R. (1997). The stateandthegovernanceofeducation: ananalysisoftherestructuringoftheStateeducationrelationship. In H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economyandsociety* (pp. 273-282). Nova Iorque: Oxford University Press.

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.*, 25(87), 423-460. Consultado em 20 maio 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>.
- Dale, R. (2008). A globalização e o desenho do terreno curricular. *In Espaço do currículo*, 1(1), 12-33. Consultado em 13 de maio de 2018. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3640/2976.
- Dale, R., & Robertson, S. (2011). Pesquisar a educação numa era globalizante. *Educação & Realidade*, 36(2), 347-363. Consultado em 13 maio 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/20647/12919>.
- Dale, R., & Gandin, L. A. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 5-16. Consultado em 13 maio 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 5.
- Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 4). São Paulo: Editora 34.
- Derrida, J. (1997). *Adeus levinas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Delors, J. (Org.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1981). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais* (3ªed.). São Paulo: Atlas.
- Dewey, J. (1972). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dias, R. E., & López, S. B. (2006). Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 53-66. Consultado em 20 ago. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J.F. (2018). Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior (Versão Preliminar, pp: 38-42). In M. A. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [livro eletrônico]. Recife: ANPAE.
- Durkheim, E. (1958). *Professional ethics and civic morals*. Glencoe: Free Press
- Durkheim, E. (1980). *As regras do método sociológico*. Lisboa. Presença.
- Ferreira, S. (2012). Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, 18. Consultado em 29 nov. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523808013>.
- Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso*. São Paulo: Ave Maria.

- Formosinho, J. (1991) Prefácio. In F.Machado & M. F. Gonçalves. *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 7-10). Porto: Edições ASA.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir*:nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes.
- Foucault, M. (1982). The subjectand Power. InH. L. Dreyfus &P. Rabinow. *Michel Foucault: beyondstructuralism andhermeneutics* (pp. 214). New York: Harvester.
- Foucault, M. (1985). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1990) Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, 82(2), 35- 63.
- Foucault, M. (1995). *A arqueologia do saber* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001). *Ditos e Escritos*: Estética :literatura e pintura, música e cinema (Vol. 3, pp. 264-298). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004). *Ditos e Escritos* Vética, sexualidade, política (E. Monteiro & A. D. Barbosa, Trads., Org. e seleção de textos: Manoel Barros Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006a). *Microfísica do poder* (22ªed). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2006b). *O que é um auto?* (6ª ed., A. F. Cascais & E. Cordeiro, Trads.). Lisboa: Nova Vega.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler* (22ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2007). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*, 26(92). Consultado em 12 jul.2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>.
- Frigoto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 235-274. Consultado em 31 jul. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio enlaeducación*. Barcelona:EdicionesOctadaedro S.L.
- Fundação Lemann. (2016). *Relatório anual*. Consultado em 29 set. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/9uiRaI7qmUr95I0pGQbN7M2rPxsSoyG4zU1Ap9IG.pdf>.
- Fundação Lemann (2018). *Apoio à base nacional comum curricular*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>.

- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil) (2018). *Relatório de gestão do FNDE 2017*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/relatorios/relatorios-de-gestao>.
- G1 (2016). *Polêmicas do novo currículo de história serão temas de seminários*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html>.
- G1 (2017). *MEC tira termo 'orientação sexual' da versão final da base curricular*. Documento foi enviado ao Conselho Nacional de Educação nesta quinta-feira 6. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml>.
- Gatti, B. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, (13), 65-81. DOI: 10.1590/S0100-15742001000200004.
- Gadotti, M. (1987). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Germano, J. W. (2000). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*(2ªed.). São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*. (4ª ed., J C. Menezes, Trad.). Madri: Alianza Editorial.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. (2009). Deixando pra lá: juventude fronteiriça e educação pós-moderna. *Revista FASED*,(16),103-130.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*: Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança* (J.A. Lima, Trad.). Porto: ..
- Gore, J. M. (1994). Foucault e educação: fascinantes desafios. In T. T. Silva (Org). *O sujeito da Educação: estudos foucaultiano* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Gramsci, A. (2001) *Cadernos do cárcere* (Vol. 2,2ª ed., C. N. Coutinho, Ed. e Trad., L. S. Henrique & M. A. Nogueira, Co-editores). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais. Princípiã.
- Guiraldelli Jr, P. (1986). Movimento operário e educação popular na primeira república. *Cadernos de Pesquisa*, (57), 30-38. Consultado em 25 set. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1335/1335>.

- Guiraldelli Jr, P. (1997). História das ideias pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa*, (60), 28-37. Consultado em 25 set. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1231/1235>.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Haider, M. L. M. (1972). *O ensino secundário no Império*. São Paulo: Gribaldo, USP.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 22(2), 15-46.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoria tradicional y teoria crítica*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) (2000). *Exame nacional do ensino médio*: documento básico. Brasília: MEC/INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) (2018), Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Panorama da educação*: destaques do Educationat a Glance 2018. Brasília: MEC/INEP.
- Instituto Ayrton Senna (2017). *Relatório anual*. Disponível em <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/relatorio-17.html>
- Instituto Natura (2017). *Relatório anual*. Consultado em 25 set. 2017. Disponível em <http://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2017/>.
- Jovchelovich, S., & Bauer M.W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Juliá, D. (2002). Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In A. C. Lopes & E. Macedo (Orgs) (2002). *Disciplinas e integração curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lipovetsky, G. (2017). *Educação não é algo passível de prazer ininterrupto*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <https://www.fronteras.com/entrevistas/gilles-lipovetsky-educacao-nao-e-algo-passivel-de-prazer-ininterrupto>
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum*: más allá de la teoría de la reproducción (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Kincheloe, J. L. (2007). O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry. *Pesquisa em educação*: conceituando a bricolagem (pp. 15-38, R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Koch, S. R. , Oliveira, L. B., & Pozzer, A. (Orgs). (2017). *Formação inicial em ensino religioso*: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*: teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

- Kuhn, T. (1991). *S. A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In T. T. Silva (Org.) *Sujeitos da educação: estudos Foucaultianos* (4ª ed.). Petrópolis, RJ, Vozes.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (2012). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In J. C. Libâneo & N. Alves (Orgs). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (pp.35-60). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-63
- Lingard, B. (2004). É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In N. C. Burbules & C. A. Torres. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza: rumo a uma civilização sem peso* (F. Magalhães, Trad.). São Paulo: Ed. Amariyls.
- Lipovetsky, G. (2017). *Educação não é algo passível de prazer ininterrupto*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovetsky-educacao-nao-e-algo-passivel-de-prazer-ininterrupto>
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla. (Original publicado em 2004).
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (Orgs) (2002). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (26), 109-183. Consultado em 23 set. 2016. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>.
- Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. In M. A. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (pp. 8-22) [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE. Versão Preliminar.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (39), 7-23. Consultado em 20 maio 2017. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lyotard, J. (1984). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympo Editora.

- Macedo, E. (2013). A Noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 436-450. Consultado em 20 maio 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>.
- Macedo, E. (2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, 2(3), 530-1555. Consultado em 23 ago. 2007. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>.
- Macedo, E. (2015). Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, 36(133), 891-908. Consultado em 20 maio 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>
- Macedo, E. (2016a). Base nacional comum curricular: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si: dossiê. *Educação em Revista*, 32(2). Consultado em 24 maio 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>
- Macedo, E. (2016b). Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *EducationPolicyAnalysisArchives*, 24, 1-23. Consultado em 23 ago. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=275043450051>
- Macedo, E. (2018). “A base é a base”. E o currículo o que é? In M. A. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (pp. 28-33). [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE. Versão Preliminar.
- Maciel, L. S. B., & Shigunov Neto, A.S. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, 32(3). Consultado em 07 jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, 27(94), 47-69. Consultado em 23 abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.
- Mainardes, J. (2017). *Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas*: (workingpaper). Consultado em 24 mar. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319873934_ALGUNS_DESAFIOS_EM_TRABALHAR_COM_A_ABORDAGEM_DO_CICLO_DE_POLITICAS_Working_paper
- Mainardes, J. , Ferreira, M. S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Maguire, M. (2013). Para uma sociologia do professor global. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (2013). *Sociologia da Educação: análise internacional* (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Malinowski, B. (1976). *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Abril Cultural, 436 p.
- Cunha, M. V. (1991). A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(171). Consultado em 10 out. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1294/1268>.

- Marin, A. J. , Penna, M.G.O. (2012).Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. *Pro-Posições*, 23(67), 113-127. Consultado em 31 jul. 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/08.pdf>.
- Martins, C. A. (1990) Política educacional e o estado no sistema capitalista. *Anais da ANPED*, 13. (CD-ROM).
- Mazzotti, A.J.A. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (13). Consultado em 31 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>
- Meireles, C. (1998). *Obra em prosa*. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Editora Nova
- Mello, G.N. (1982). *Magistério de 1º grau*. da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados.
- Melo, M. A. (1999). Estado, governo e políticas públicas. In Miceli, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)* (2ª ed.). Sumaré, SP: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES.
- Membros do Movimento pela Base (2017). Síntese das leituras críticas recomendações dos especialistas: grandes avanços da BNCC na sua 3ª versão. In Conselho Nacional de Educação (CNE). *Contribuições [à proposta de texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC]*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>.
- Micarello, H. A. L. S. (2016). A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS*, (41), 61-75. Consultado em 20 jun 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>.
- Moore, R.; Young, M. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In A. F. Moreira (Org.). *Ênfases e omissões no currículo* (pp.195-222). Campinas: Papyrus.
- Moraes, M. C. (2008). *A teoria tem consequências*: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Ferreira, S. (2018). O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. (pp. 9-38) In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Orgs.). *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (1995) (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. (1996). Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Revista Educação e Realidade*, (21), 9-22. Consultado em 30 jun. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637/40634>.
- Moreira, A. F. (1997). A psicologia e o resto?: o currículo segundo César Coll. *Caderno de Pesquisa*, (100), 93-107.

- Moreira, A. F. (2002). O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 81-101. Consultado em 8 mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n117/15553.pdf>.
- Moreira, A. F. A Qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In C. Leite, C., J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. Mouraz (Orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.319-334). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. F. (2012). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *RBPAE*, 28(1), 180-194. Consultado em 20 fev. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36149>.
- Moreira, A. F. ,& Ramos, R. (2015). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. In J. C. Morgado G. M. L. Mendes, A. F. & J. C. Pacheco (Orgs). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso- Afro- Brasileiros* (Vol. 1, pp.25-37). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, A. F. (2018, Janeiro). Currículo e internacionalização. *Palestra no 4 Colóquio Luso Brasileiro de Educação*, Braga, Paredes de Coura, Portugal.
- Moreno, J. C. (2016). História na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22(1), 7-27. Consultado em 20 maio. 2018. Disponível em: DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p07.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2013). (Des)propósitos da atual revisão curricular em Portugal. In A. Favacho. J. A. Pacheco & S. Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (pp. 221-237). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo, identidade e profissionalidade docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo (2014). *Currículo, avaliação e inovação em Angola. perspectivas e desafios* (pp. 129-154, Coleção Educação e Currículo). Banguela, Angola: Ondjiri Editores.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. Consultado em 20 maio. 2018. Disponível em: doi:10.20952/revtee.2016v9iss17pp 55-64.
- Morrow, R. A.; Torres, C. A. (1997). *Teoria social e educação*. Porto: Editora Afrontamento.
- Moura, R. M. (2015). *Planalto engaveta o projeto Pátria Educadora: o mote do segundo mandato até hoje não saiu do papel*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/planalto-paralisa-mote-do-2o-mandato/>

- Moscovici, S. A. (1978). *Representação social da psicanálise* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (2015). *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>
- Namo de Mello, G.N. (1982). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- Neves, F. M (2003). *O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo*. Tese de Doutorado, UNESP, Assis, SP.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- OCDE. (2007). *Capital humano: como influye em su vida lo que usted sabe*. Paris: Publicações OCDE.
- OCDE. (2009). *A educação hoje: a perspectiva da OCDE*. Paris: Publicações OCDE.
- Oliveira, I. B. (2015). Currículo: éticas e estéticas. In J. C. Morgado, G. Mendes, A. F Moreira & J. A. Pacheco. *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (Vol. 1). Santo Tirso: Editora De Facto.
- Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* RBPAE, 25(2), 197-209. Consultado em 13 set. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491/11317>.
- Oliveira, I. B. (2018). Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In M. A. Aguiar, L. F. Dourado (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE. Versão Preliminar.
- Pacheco, J.A. (2001a). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71.
- Pacheco, J. A. (2001b). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Anais da Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Minas Gerais, 24.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/ diferenciação curricular em Portugal. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(28), 178-187

- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400. Consultado em 20 jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>.
- Pacheco; J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação* (Coleção Panorama). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2017). Currículo e gestão: perspectivas de integração em tempos de accountability. *Anais do Seminário Luso-Brasileiro "Gestão, Currículo e Qualidade em Educação: experiências em diferentes contextos"*, Universidade do Minho, Braga
- Pacheco, J. A. (2018a). Teorias curriculares: entre o Estado e o Sujeito. *Anais do Colóquio sobre Questões Curriculares - Currículo: entre o comum e o singular e do Colóquio Luso-Brasileiro e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro*. Recife, 12.
- Pacheco, J. A. (2018b). Para uma teoria curricular de mercado. In J.A. Pacheco, M. C. Roldão, M. T. Estrela (Orgs). *Estudos de currículo* (pp.58-84, Coleção Educação e Formação). Porto: Porto Editora.
- Pereira, R. S. (2016). *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Peroni, V. M. V. (Org). (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola* (B. C. Magne, Trad.).Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Piana, M. C. (2009). *As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização* [Livro eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP. Consultado em 23 out. 2017. Disponível em <http://books.sielo.org>.
- Pimentel, S. (2015). *Construindo um núcleo comum de expectativas de aprendizagens*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Pimentel_Construindo-um-nucleo-comum.pdf.
- Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1983). *LesRécits de vie: théorie et pratique*. Paris: PUF.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideologia em investigación educativa: las funciones sociales del intelectual* (A. Ballesteros, Trad.). Madri:MondadoriEspana, S. A.

- Popkewitz, T. S. (1994). História do currículo, regulação social e poder. In T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Popkewitz, T. S. (2008). Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas nacionais emergentes. In M. Tardif, M., C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Popkewitz, T. S., & Pereyra, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Reis, I. (2013). Governança e regulação da educação: Perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (30), 101-118.
- Rey, B. et al. (2005). *As competências na escola: aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- Ribeiro, M. L.S. (2003). *História da educação brasileira: a organização escolar* (19ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Ribeiro, A. (2017). Base nacional comum curricular: debates e movimentos - Francisco Aparecido Cordão entrevista Alice Ribeiro. *Boletim Técnico do Senac*, 43(2), 228-235.
- Ribeiro, W.G., & Lopes, R.A. (2017). Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 659-677. Consultado em 25 jul. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro-lopes.pdf>
- Rizvi, F. (2010). Virtudes epistêmicas e aprendizagem cosmopolita. *Revista Teias*, 11(22), 165-186. Consultado em 30 mar. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24122/17100>.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação das competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Romanelli, O. O. (1998). *História da Educação no Brasil* (21ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sacristán, J. G. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Sacristán, J. G. (1995) Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva, A. F. Moreira & A. F. (Orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sacristán, J. G. (1996). Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In T. T. Silva & P. Gentile. *Escola S.A.* Brasília: CNTE.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Sacristán, J. G. (2003). O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (S. C. Leite, B. Honorato & D. A. Azevedo). São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J. G. *et al.* (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* (C. H. L. Lima, Trad.; S. G. Pimenta, revisão técnica). Porto Alegre: Artmed.
- Sagan, C. (2007). *O mundo assombrado dos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. (1ª ed., R. Eichenberg, Trad.). Editora: Companhia de Bolso.
- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação (2017). *Ensino médio integral em tempo integral: EMITI*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>
- Shaw, C. (2017, Junho). De olho na mídia: terceira versão da BNCC. *Anais da ANPED*. Consultado em 30 mar. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Consultado em 5 nov. 2017. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html
- Saviani, D. (2007). O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. *Rev. Educ. Soc.*, 28(100 esp.), 1231-1255. Consultado em 10 out. 2017. Disponível em <http://lct-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/a2728100.pdf>.
- Saviani, Demerval (2008). O legado da ditadura militar. *Caderno Cedes*, 28(76), 291-312. Consultado em 04 jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>.
- Scaffi, E.A.S. (2017). Estado, mercado e educação: arranjos e tendências. *Educação Unisinos*, 21(2), 146-154. DOI: 10.4013/edu.2017.212.03. Consultado em 31 jul. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.212.03/6100>.
- Shigunov Neto, A., & Maciel, L. S. B., (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, (31), 169-189. Consultado em 20 dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2011) *Política educacional* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Silva, R. (2005). Para pensar critérios de noticiabilidade. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 2(1), 95-107. Consultado em 28 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/viewFile/2091/1830>
- Silva, T. T. (1993) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ :Vozes.

- Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T.T. (2000a). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. Silva (Org.). (2000). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. (pp. 247-258) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T.T. (2000b). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editoras.
- Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). (1995) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 82-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC-) (2017). *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Consultado em 20 nov. 2017. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br>.
- Souza, J. D., Aragão, W.H. (2018). A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. *Revista Espaço do Currículo*, 1 (11). Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38742. Consultado em 04 jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>.
- Souza, D.B., Faria, L.C.M. (2004). Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação*, 2(45). Consultado em 12 dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>.
- Souza Santos, B. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Souza Santos, B. (1999a). *Um discurso sobre as ciências* (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Souza Santos, B. S. (1999b). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215. Consultado em 30 abr. 2017. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_RCCS54.PDF .
- Souza Santos, B., & Almeida Filho N. A. (2008). *Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Souza Santos, B., & Meneses M. P. (Orgs.) (2009). *Epistemologias do Sul* (1ª ed., pp. 23-71). Coimbra: Almedina.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum* (2º ed.). Madrid: Morata.
- Süssekind, M.L. (2013). Entrevista com Willian Pinar. *Revista Teias*, 14(33), 206-214. (Dossiê Especial). Consultado em 23 ago. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376>.
- Tiné, S. (2016). Base nacional comum curricular brasileira: sua história e suas possibilidades. *Anais do Seminário internacional de lared estrado - movimientos pedagógicos y trabajo docente entiempos de estandarización*, 11. Consultado em 21 maio 2018. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/61.pdf.

- Thiesen, J. (2015). Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. *Anais da Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, SC, 37. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4018.pdf>
- Thiesen, J. (2016). O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. *Revista Teias*, 17(47), 1-4.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança: para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler & P. H. Perrenoud (Eds.). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tobias, J. A. (1986). *História da educação* (3ª.ed.). São Paulo:IBRASA.
- Todos pela Educação (2010). *Desde 2006, ajudamos a melhorar a educação do país*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.
- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (2017). Processo de avaliação e construção da BNCC – versão 3 contribuições ao processo no Conselho Nacional de Educação - UNCME1(2017). In Conselho Nacional de Educação (CNE). *Contribuições [à proposta de texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC]*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>
- Valente, A.L. (1996). Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, 7(20), 54-64.
- Varela, J. (1994). O estatuto do saber pedagógico. In T. T. Silva (2000). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (pp.87-96). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Varela, J., Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, (6), 68-96. Consultado em 14 jan. 2018. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35060628/A_maquinaria_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1519758676&Signature=VWKEOUiJySQj9Tol%2F9wgfzfy2A%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_maquinaria_escolar.pdf
- Veiga Neto, A.J. (2000). Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In T. T. Silva (Org.) (2000). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. (4ª ed., pp.247-258) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia* (W. Dutra, Trad., 5ªed.). Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Wexler, P. (1988). Escola toyotista e identidades de Fin de Siècle. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs). (1998). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (2ªed, pp. 159-183). Petrópolis: Vozes.
- Williams, R. (2000). *The Year*. Nova Iorque.
- Williams, R. (1978). *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Young, M. (1998). *The curriculum o fthe future: fromthe new sociologyofeducationto a criticaltheoryoflearning*. London: The Falmer Press.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623. Consultado em 20 maio 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27520749005.pdf>.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202. Consultado em 28 mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>
- Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, 46(159),18-37.
- Zeppelini, M. (2018). *Advocacy: o lobby do bem*. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/acaosocial/article26c3.html?id.article=592>.

Documentos legislativos

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 5 out. 1988, p. 1 (Publicação Original)
- Decreto Lei nº.119-a de 07 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, 1890, v. 1, p. 10 (Publicação Original)
- Decreto-Lei nº. 869/1969 de data de 1969. Regulamenta Ministério da Educação e Cultura. CNMC. Amplitude e desenvolvimento dos programas de educação moral e cívica em todos os níveis de ensino). *Diário Oficial da União*, Seção 1, 15 set. 1969, p. 7769 (Publicação Original)
- Decreto-Lei nº. 872/1969 de 15 de setembro de 1969. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 16 set. 1969, p. 7809, col. 1. (Publicação Original)
- Decreto nº. 6.094/2007 de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 25 abr. 2007, p. 5 (Publicação Original)
- Decreto nº. 7.546/2011 de 22 de agosto de 2011. Regulamenta o disposto nos §§ 5o a 12 do art. 3o da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e institui a Comissão Interministerial de Compras Públicas). *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 nov. 2011, p. 71 72
- Decreto nº 7.642/2011 de 13 de dezembro 2011. Institui o Programa Ciências Sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 14 dez. 2011, p. 7 (Publicação Original).
- Lei 4024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27.dez. 1961, p. 12885
- Lei nº. 5.172/1966 de 25 de outubro 1966. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27 out. 1966, p. 12451 (Publicação Original)
- Lei nº. 5.540/1968 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 29 nov. 1968, p. 10369 (Publicação Original)
- Lei nº. 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12 ago.1971, p. 6377
- Lei nº. 8.429/1992 de 2 de junho de 1992. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 3 jun. 1992, p. 6993 (Publicação Original)

- Lei nº.10.639 que Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 10 jan.2003, p. 1
- Lei de licitações nº. 8.666/1993 de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 22 jun.1993, p. 8269 (Publicação Original)
- Lei nº. 9596/1996 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 20 dez. 1996.
- Lei nº. 9.532/1997 de 10 de dezembro de 1997 Altera a Legislação Tributária Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 nov.2018, p. 103. .
- Lei nº. 11.129/2005 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 1 jul. 2005, p. 1.(Publicação Original)
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 11 mar. 2008, p.1.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição Extra ,26 jun. 2014, p. 1. (Publicação Original).
- Lei nº. 13,415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 17 fev.2017, p. 1. (Publicação Original).
- Medida Provisória 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição Extra, 23 set. 2016
- Parecer nº 15/1998 de 01 de junho de 1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Processo Nº: 230001.000309/97-46

- Parecer CNE nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 9 dez. 2010, p. 28.
- Parecer CNE 15/2017, de 15/12/2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portaria nº 1.570, *Diário Oficial da União*, Seção 1, 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146. Processo N°: 23001.000201/2014-14
- Resolução CNE/CP nº2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 4 mar. 2002, p. 9.
- Resolução nº. 04/2010 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Aprovado em 13 de julho de 2010. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 14 jul. 2010, p. 824.
- Resolução nº. 07/2010 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 9 dez. 2010, p. 28.
- Resolução nº. 2, de 22 dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 22 dez. 2017, p. 41 a 44.
- Resolução CNE nº3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição 224, 22 nov. 2018, p.21
- Resolução CNE nº4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)*Diário Oficial da União*, Seção 1, 18 dez. 2018,

Anexo 1 -Cessão de direitos autorais



UNIVERSIDADE DO MINHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE*

Pelo presente documento, eu **Entrevistado(a)**: _____,
RG: _____ emitido _____, domiciliado/residente em
(Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____,
declaro ceder ao (à) Pesquisador(a): ADRIANA CORRÊA, CPF: 62972596900,
RG:1.726965, emitido pelo(a): SSP-SC, domiciliado em: Rua Poente, 68, apto. 2ºesq,
Braga, Portugal. Cód. Postal: 4713-043, **sem quaisquer restrições quanto aos seus
efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do
depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora aqui
referida, em 03 de setembro de 2018, como subsídio à construção da Pesquisa
de Doutoramento em Ciências da Educação, área de Desenvolvimento
Curricular, da Universidade do Minho, com o título: A construção do currículo
nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores
sobre o contexto de produção.** O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica
consequentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e
culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como
permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de
garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **O(a)
pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no anonimato,
identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha
verdadeira identidade.**

Local e Data:

_____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado)

Anexo: 2 - Inquérito de entrevistas

Participantes ativos no processo de redação do texto: ESPECIALISTAS

- 1 Como se deu o convite para você integrar-se ao grupo? Quem o fez?
- 2 Como se deu sua participação no grupo de elaboração do documento?
- 3 Quais os meandros que encontrou pelo caminho?
- 4 Vocês tiveram autonomia para a redação do documento?
- 5 Você participou da elaboração de todas as versões da BNCC?
- 6 Após a análise dos consultores e das audiências públicas, o texto do qual você participou teve alterações significativas?
- 7 Qual o seu entendimento acerca da necessidade de um currículo nacional para o Brasil?
- 8 Sobre a arquitetura e a epistemologia empregada do documento, quais as orientações da coordenação?

Membros do Governo e do Conselho Nacional de Educação: AGENTES PÚBLICOS

- 1 Qual a importância de um currículo nacional para o Brasil?
- 2 Quais os critérios para a seleção dos participantes na construção do texto?
- 3 Quais as principais diferenças entre as versões da BNCC?
- 4 Qual a importância dos grupos privados para a elaboração da BNCC?
- 5 Quais as dificuldades para a aprovação da BNCC?

Membros do Movimento da Base Nacional: NOVA FILANTROPIA

- 1 Qual a importância de um currículo nacional para o Brasil?
- 2 Qual o significado da contribuição do Movimento para a construção da BNCC?
- 3 Como se deu o envolvimento dos Membros do Movimento na construção do documento?
- 4 Qual a importância da iniciativa privada em contribuir com a construção da BNCC?
- 5 Quais os modelos de currículo foram referência para a construção da BNCC?

**Anexo3 - Lista de entidades que enviaram correspondência para as audiências públicas
da V3**

- 1 *Associação Brasileira de Professores de Alemão*
- 2 Associação Brasileira de Currículo
- 3 Associação Brasileira de Literatura
- 4 Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
- 5 Associação Brasileira de Escolas Particulares
- 6 Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
- 7 *Associação Nacional de História: ANPUH*
- 8 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: ANFOPE
- 9 Associação Nacional de Pesquisa
- 10 Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
- 11 Assembleia Legislativa de Rio Grande do Sul
- 12 Associação dos Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina
- 13 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião
- 14 Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
- 15 Associação Riograndense de Alemão
- 16 Aliança Nacional LGBTI
- 17 British Council
- 18 *Centro Municipal de Educação e Cultura: CEMPEC*
- 19 Câmara de Vereadores de Jundiá
- 20 Câmara de Vereadores de Limeira
- 21 Câmara de Vereadores de Campinas
- 22 Câmara de Vereadores Presidente Prudente
- 23 Câmara de Vereadores Araraquara
- 24 Câmara de Vereadores de Cabo Frio
- 25 Câmara de Vereadores de João Pessoa
- 26 Câmara de Vereadores de Mauá
- 27 Centro Educacional Agostiniano
- 28 Centro Universitário São José

- 29 Centro de Inovação à Educação Brasileira
- 30 Colégio Bom Jesus
- 31 Colégio Salesiano Don Bosco
- 32 Colégio Pedro II
- 33 Colégio CEDAC
- 34 Confederação Israelita do Brasil
- 35 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: CNTE
- 36 Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- 37 Conselho Federal de Educação Física
- 38 Conselho Regional de Educação Física
- 39 Conselho de Igrejas para estudo e reflexão de Santa Catarina
- 40 Conselho do Ensino Religioso do Espírito Santo
- 41 Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
- 42 Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
- 43 Conselho Estadual de Educação de Sergipe
- 44 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- 45 Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
- 46 Conselho Nacional do Idoso
- 47 Conselho Municipal de Educação de Pomerode
- 48 Conselho Municipal de Educação de Rio do Sul
- 49 Conselho Municipal de Educação de Instância Velha
- 50 Conselho Municipal de Educação de São Paulo
- 51 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- 52 Conselho Regional de Educação Física/PE
- 53 Conselho Regional de Psicologia/SP
- 54 Diocese de Rio do Sul
- 55 Escola Comunitária de Campinas
- 56 Escola Estadual José Ribeiro da Silva
- 57 Escola da Vila
- 58 Escola BeitYaacou
- 59 Faculdade Unida de Vitória
- 60 Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina: UDESC

- 61 Faculdade de Educação da Universidade da UFRGS
- 62 Federação Espírita do Estado do Espírito Santo
- 63 Federação das Escolas Waldorf
- 64 Fórum de Educação Indígena do Amazonas
- 65 Fórum Estadual de Educação Infantil de Rondônia
- 66 Fórum de Licenciaturas da UFG
- 67 Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
- 68 Fórum Nacional de Educação
- 69 Fórum Nacional de Diretores das Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras :FORUMDIR
- 70 Fórum Nacional de Educação Infantil/SC
- 71 Fundação Maria Cecília Vidigal
- 72 Fundação Roberto Marinho
- 73 Fundação Universidade do Rio Grande
- 74 Frente Evangélica Parlamentar do Congresso Nacional
- 75 Frente Evangélica Parlamentar de Paravaí
- 76 Federação de Arte educadores do Brasil
- 77 Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- 78 Instituto Alfa Beta
- 79 Instituto Avisa Lá
- 80 Instituto Brasileiro de Direito Previdenciário
- 81 Iniciativa dos Religiosos Unidos: URI
- 82 *Instituto Península*
- 83 *Instituto Ayrton Senna*
- 84 *Instituto Federal de Educação de Santa Catarina*
- 85 *Instituto Nossa Senhora da Salete*
- 86 *Instituto AKATU*
- 87 Grupo de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
- 88 Ministério do Meio Ambiente
- 89 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
- 90 Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

- 91 Núcleo de estudos sobre religiosidade e interculturalidade da Universidade Regional de Blumenau
- 92 Núcleo de estudos da Educação Infantil/UFG
- 93 Organização Nova Consciência
- 94 Panathan Internacional: Distrito Brasil
- 95 *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: PIBID*
- 96 Projeto Leitura e Escrita na Educação infantil
- 97 *Pontífice Universidade Católica PUC/MG*
- 98 *Prefeitura Municipal de Curitiba*
- 99 *Prefeitura de João Pessoa*
- 100 *Prefeitura de Vila Velha*
- 101 *Prefeitura Municipal de Maceió*
- 102 *Prefeitura Municipal de Campo Grande*
- 103 Rede Arte na Escola
- 104 *Rede Ecumênica da Juventude*
- 105 *Rede Nacional da 1ª Infância*
- 106 *Rede Paulista de Educação Ambiental*
- 107 *Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco*
- 108 *Secretaria de Educação de Novo Horizonte*
- 109 *Secretaria Estadual de Educação da Bahia*
- 110 *Secretaria de Políticas de Informática/ Ministério da Ciência e tecnologia*
- 111 *Sindicato dos trabalhadores do Ensino Superior a Paraíba*
- 112 *Sindicato dos Especialistas em Educação de São Paulo*
- 113 *Sindicato do Professores Municipais de São Paulo*
- 114 *Sociedade Divina Providência*
- 115 *Sinodo do Vale do Itajaí*
- 116 *Sociedade Brasileira de Computação*
- 117 *Sociedade Brasileira de Matemática*
- 118 *Sociedade Divina Providência*
- 119 *Todos pela Educação*
- 120 *União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação*
- 121 *União Catarinense dos Conselhos Municipais de Educação*

- 122 *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*
- 123 *Universidade de Montes Claros*
- 124 *Universidade Federal da Paraíba*
- 125 *Universidade Federal de Juiz de Fora*
- 126 Universidade Estadual de Campinas
- 127 Universidade Federal de São Paulo
- 128 Universidade Federal Fluminense
- 129 Universidade Regional de Blumenau
- 130 Universidade Federal de Goiás
- 131 Universidade Federal de Santa Catarina
- 132 Universidade Federal de Roraima
- 133 Universidade Federal Fluminense
- 134 Universidade do Rio Grande do Sul

**Anexo4 - Lista de entidades que enviaram correspondências para as audiências
públicasda BNCC do ensino médio**

- 1 Associação Brasileira de Escolas Particulares
- 2 Associação de Geógrafos Brasileiros
- 3 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: ANFOPE
- 4 Associação Nacional de Pesquisa: ANPEd
- 5 Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação:
- 6 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPEE
- 7 Associação Brasileira de Ensino de Biologia
- 8 Associação Brasileira de Educação á Distância
- 9 Associação Nacional de Instituições de Educação Evangélica
- 10 Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
- 11 Associação Nacional de Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação
- 12 Câmara de Vereadores de Sertãozinho
- 13 Centro de Inovação para a educação brasileira
- 14 Centro Municipal de Pesquisa, Educação e Cultura
- 15 Colégio Marista
- 16 Comitê Nacional de Professores do Ensino Religioso
- 17 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: CNTE
- 18 Confederação Nacional das Escolas Particulares
- 19 Confederação Israelita do Brasil
- 20 Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina: CEE/SC
- 21 Conselho Federal de Educação Física
- 22 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- 23 Conselho Nacional de Secretários de Educação: CONSED
- 24 Conselho Municipal de Educação de Florianópolis
- 25 Federação de Arte e Educação do Brasil
- 26 Instituto Ayton Senna
- 27 Instituto Federal da Bahia
- 28 Instituto Federal do Paraná

- 29 Movimento Arte na Escola
- 30 Movimento pela Base Nacional Comum Curricular: MBNC
- 31 Movimento Santa Catarina pela Educação
- 32 PORVIR
- 33 Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
- 34 Secretaria Estadual de Educação do Pará
- 35 Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
- 36 Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo: *APEOESP*
- 37 *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*
- 38 *Sociedade Brasileira de Computação: SBC*
- 39 *Sociedade Brasileira de Física*
- 40 *Sociedade Brasileira de Astronomia*
- 41 Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC
- 42 Universidade Fronteira Sul
- 43 União Marista do Brasil
- 44 Associação Brasileira de Escolas Particulares
- 45 Associação de Geógrafos Brasileiros
- 46 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: ANFOPE
- 47 Associação Nacional de Pesquisa: ANPEd
- 48 Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação:
- 49 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPEE
- 50 Associação Brasileira de Ensino de Biologia
- 51 Associação Brasileira de Educação à Distância
- 52 Associação Nacional de Instituições de Educação Evangélica
- 53 Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
- 54 Associação Nacional de Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação
- 55 Câmara de Vereadores de Sertãozinho
- 56 Centro de Inovação para a educação brasileira
- 57 Centro Municipal de Pesquisa, Educação e Cultura
- 58 Colégio Marista
- 59 Comitê Nacional de Professores do Ensino Religioso
- 60 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: CNTE

- 61 Confederação Nacional das Escolas Particulares
- 62 Confederação Israelita do Brasil
- 63 Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina: CEE/SC
- 64 Conselho Federal de Educação Física
- 65 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- 66 Conselho Nacional de Secretários de Educação: CONSED
- 67 Conselho Municipal de Educação de Florianópolis
- 68 Federação de Arte e Educação do Brasil
- 69 Instituto Ayton Senna
- 70 Instituto Federal da Bahia
- 71 Instituto Federal do Paraná
- 72 Movimento Arte na Escola
- 73 Movimento pela Base Nacional Comum Curricular: MBNC
- 74 Movimento Santa Catarina pela Educação
- 75 PORVIR
- 76 Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
- 77 Secretaria Estadual de Educação do Pará
- 78 Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
- 79 Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo: *APEOESP*
- 80 *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*
- 81 *Sociedade Brasileira de Computação: SBC*
- 82 *Sociedade Brasileira de Física*
- 83 *Sociedade Brasileira de Astronomia*
- 84 Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC
- 85 Universidade Fronteira Sul
- 86 União Marista do Brasil