



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANA MARIA DE SOUZA ALVES

NA ARENA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014-2018)

Rio de Janeiro - RJ

2022

ROSANA MARIA DE SOUZA ALVES

NA ARENA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014-2018)

Texto apresentado para a defesa da tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro - RJ

2022

CIP - Catalogação na Publicação

AA474a Alves, Rosana Maria de Souza
Na arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014 2018) / Rosana Maria de Souza Alves. -- Rio de Janeiro, 2022.
314 f.

Orientador: José Cláudio Sooma Silva.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

1. Reformas Educacionais. 2. Experiências Legislativas. 3. BNCC. 4. Sentidos de escola. 5. História da educação. I. Sooma Silva, José Cláudio , orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa da Tese de Doutorado de Rosana Maria de Souza Alves, realizada em 24 de fevereiro de 2022.

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva (UFRJ)

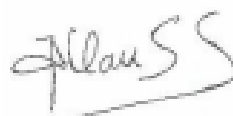
Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof. Dr. André Luiz Paulilo (UNICAMP)

Prof. Dr. José Antonio Miranda Sepúlveda (UFF)

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG)

Rosana Maria de Souza Alves – candidata



José Cláudio Sooma Silva (UFRJ)
Presidente

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José de Souza Alves; ao meu pai, Humberto Aranha Alves (*in memoriam*); ao meu irmão, José Ricardo de Souza Alves, à minha sobrinha Pérola Alves e a todos os meus familiares. Quero partilhar essa conquista com cada um/a de vocês, que ajudaram a mim ou a minha mãe, seja financeiramente, seja com palavras de carinho, com a presença, com um ombro amigo ou com “aquela torcida” íntima e sincera.

Um agradecimento especial ao meu padrinho José Ribamar Torres, às minhas madrinhas Graça Alves e Maria Josete Torres; ao meu primo Ricardo Pinto e aos meus tios Elsior Coutinho e Adilson Torres. Fundamentais como rede de apoio à minha mãe após a passagem do meu pai, vocês também contribuíram para que eu me tornasse uma mulher independente, doutora e orgulhosa de mim mesma.

Ao meu orientador, professor José Cláudio Sooma Silva, que me acompanha há quase 10 anos nesse processo de amadurecimento pessoal, intelectual e profissional.

Aos professores e professoras com quem pude aprender e partilhar conhecimentos, aprendizados e esperanças de um mundo melhor e mais justo, seja nas escolas ou nas Universidades onde tive o prazer de encontrá-los/as.

Aos meus amigos e amigas que têm ajudado a tornar a minha vida mais leve, em especial: Jacimary Ribeiro, Jefferson Alves, Kátia Kelline, Laura Ribeiro, Liliam Freitas, Manuela Farias, Max Willandell, Rosi Carvalho, Shirley Ribeiro, Zelma Cândido.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa em História da Educação/UFRJ, minha gratidão pelo apoio, carinho, trocas e parcerias.

Ao IFMA, por ter concedido o afastamento para cursar o doutorado em outra cidade, condição importantíssima para garantir a produção e circulação de conhecimentos, bem como para proporcionar a dedicação necessária aos estudos.

Por fim, meus agradecimentos à professora Giselli Cruz e os professores André Paulilo, José Sepúlveda, Marcus Taborda, Fábio Lima e Rodrigo Rosistolato, pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições anteriores e posteriores à defesa da tese de doutorado.

A todos e todas vocês, meu carinho, respeito e gratidão.

ALVES, Rosana Maria de Souza. Na arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de produção da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

A pesquisa investigou os projetos, as disputas, as relações de poder-saber, as especificidades do período histórico que transformaram o currículo escolar em objeto de reforma, com destaque para a produção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2014-2018). Nessa empreitada, um dos caminhos escolhidos foi o exame dos diagnósticos do *fracasso escolar*, problematizando as relações entre crise, reforma e mudança (VIDAL, 2007), apoiadas na construção de uma representação hegemônica de escola (BOCCHETTI; SILVA, 2016; GIL, 2018; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Contudo, na perspectiva de realçar os câmbios culturais operados entre escola e sociedade (TABORDA, 2008), o repertório mobilizado se dedicou à construção de uma inteligibilidade para as lutas pela definição da “escola ideal” que vêm sendo atualizadas e se apresentam nos embates em torno da legislação (FARIA FILHO, 1998). A abordagem considerou ainda que, para além das intencionalidades referentes às ações de governo das populações, os processos reformadores são marcados por resistências, adesões parciais, negociações, manobras, apropriações e produção de sentidos outros, que emergem das experiências dos sujeitos sociais (CHARTIER, 1990; THOMPSON, 1981; DE CERTEAU, 1998). O percurso teórico-metodológico prestigiado se concentrou no exame da BNCC enquanto *acontecimento histórico* (FOUCAULT, 2011b), enfatizando as disputas político-pedagógicas relacionadas às experiências de elaboração da lei. O uso da categoria de *experiências legislativas* justifica-se pelo reconhecimento de que o processo comportou mobilizações diversas e disputas de sentidos, exprimindo-se tanto na vigência de quatro versões da BNCC, como nos períodos diferentes em que as Bases das etapas de ensino foram homologadas (educação infantil e ensino fundamental em 2017; ensino médio em 2018). Dentro dos recortes e seleções empreendidos, as experiências foram examinadas do ponto de vista prescritivo. Porém, ao realçar os “outros esforços para (re)inventar a escola” a intenção foi contemplar a pluralidade dos projetos, que não se reduziram àquilo que foi aprovado no texto da lei. A análise do processo de consulta pública mobilizado pelo MEC explorou visões de mundo e entendimentos de currículo conectados aos interesses dos sujeitos engajados nas experiências investigadas, onde as fontes indicaram vozes discordantes. Em termos conclusivos, a investigação realçou principalmente: 1) a ênfase nos processos de quantificação da aprendizagem mediante a produção de índices estatísticos (GIL, 2019; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; SOARES; XAVIER, 2013); 2) a emergência de organizações não governamentais como interlocutoras privilegiadas, com destaque para o Movimento Todos pela Educação (MARTINS; KRAWCZYK, 2018; MAGALHÃES; CRUZ, 2018; BRASIL, 2014); 3) a tentativa de *signifiXação* (MACEDO, 2016) de sentidos únicos de escola e de currículo; 4) os movimentos de re-existências curriculares (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014).

Palavras-chave: Reformas Educacionais; Experiências Legislativas; BNCC; Sentidos de Escola; História da Educação.

ABSTRACT

This research investigated the projects, the quarrels, the know-power relations, the specificities from the historical period that transformed the school curriculum in an object of reform, especially for the making of the National Common Core Curriculum - BNCC (2014-2018). In this endeavor, one of the paths chosen was the examination of diagnosis of school failure, problematizing the relationship between crisis, reform and change (VIDAL, 2007), based on the construction of a hegemonic representation of the school (BOCCHETTI; SILVA, 2016; GIL, 2018; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). However, in order to highlight the cultural exchanges happening between school and society (TABORDA, 2008), this organized repertoire has aimed to build an understanding on the struggles for the definition of "ideal school" that have been updated and show themselves in discussions around the legislation (FARIA FILHO, 1998). This approach has yet considered that beyond the intentionalities referring to the government action over the population, the reformative processes are impacted by resistance, partial accessions, negotiations, maneuvers, appropriations and production of other meanings, which emerge from the experiences of the social subjects (CHARTIER, 1990; THOMPSON, 1981; DE CERTEAU, 1998). The analysed theoretical-methodological course focused on examining the BNCC as a historical event (FOUCAULT, 2011b), emphasizing the political-pedagogical quarrels related to the experiences during the elaboration of the law. The use of the category legislative experience applies by reckoning that the process carried out an array of mobilizations and disputes of meanings, expressing itself as much on the period of four versions of the document as on different periods in which the Common Core of the learning steps were ratified (primary and elementary education in 2017; high school in 2018). Among the clippings and selections analysed, the experiences were examined as a prescriptive point of view. Nonetheless, when highlighting "other efforts to (re)invent the school" the objective was to contemplate the plurality of projects, which didn't close itself only to what was approved by law. The analysis of the public research process mobilized by the Ministry of Education and Culture (MEC) explored world views and the understanding of the curriculum connected to the interests of people engaged in the experiences investigated, where the sources show disagreeing opinions. In conclusion, the investigation highlighted especially: 1) the emphasis on the processes of learning quantification through the production of statistic index (GIL, 2019; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; SOARES; XAVIER, 2013); 2) the rise of nongovernmental organizations as privileged partners, such as the All for Education Movement (MARTINS; KRAWCZYK, 2018; MAGALHÃES; CRUZ, 2018; BRASIL, 2014); 3) the efforts of signifiXation (MACEDO, 2016) of unique meanings of school and curriculum; 4) the curriculum resistance/existing movements (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014).

KEYWORDS: Educational Reform; Legislative Experiences; BNCC; School Meanings; History of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional das Indústrias

CNMB - Confederação Nacional das Mulheres do Brasil

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CFE - Conselho Federal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CF - Constituição Federal

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMA – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base
MTPE - Movimento Todos pela Educação
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEEC - Organisation for European Economic Co-operation
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL - Projeto de lei
SciELO - Scientific Electronic Library
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação
STF - Supremo Tribunal Federal
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: NÍVEL DE ENSINO E FUNÇÃO ONDE ATUAM OS PESQUISADORES

TABELA 2: TEMA E OBJETIVO DAS PESQUISAS ANALISADAS

TABELA 3: OPÇÕES DOS AUTORES PARA ABORDAGENS DAS REFORMAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS-1990.....	23
1.1 A pesquisa: sobre experiências e aprendizagens de si	26
1.2 A história das reformas pós-1990 nas teses e dissertações	34
1.3 Considerações sobre a produção recente (2015-2018)	41
1.3.1 Dimensões das reformas pós-1990 segundo autores de artigos publicados na base SciELO	46
1.4 Algumas ponderações propositivas sobre a produção acadêmica nacional (2015-2018)	58
CAPITULO II	
EDUCAÇÃO É A BASE! Sobre a invenção da forma escolar e a construção de racionalidades legitimadas nas prescrições educacionais	64
2.1 Sobre o passado inacabado que se reinventa.....	68
2.2 Sobre a <i>episteme</i> moderna entrecruzada a prescrições educacionais a partir do século XIX.....	73
2.3 A emergência da escola e o governo da educação	81
2.4 Sobre a predominância da forma escolar de relações sociais.....	88
2.5 Há uma crise da escola na contemporaneidade?.....	97
CAPÍTULO III	
O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: UM CONSENSO EXCLUDENTE	106
3.1 A escola por direito	113
3.1.1 Ambiguidades do direito à educação	116
3.2 A emergência da repetência e do abandono escolares como problemas político-educacionais	120
3.3 O direito à aprendizagem no cerne das políticas recentes	124
3.4 Alguns alertas sobre processos de quantificação da educação: a construção da qualidade regulada e padronizada.....	129

3.4.1 Sobre o uso do PISA e do IDEB como referenciais de qualidade e tecnologias de governo da população escolar	138
3.4.1.1 Resultados do PISA como fundamento para a gestão da qualidade dos sistemas educacionais.....	139
3.4.1.2 Os números da educação brasileira conformados pelo IDEB.....	149
CAPÍTULO IV	
AS EXPERIÊNCIAS LEGISLATIVAS DE (DES)CONSTRUÇÃO DA BNCC: com quais fracassos se produz a esperança no currículo escolar?	158
4.1 A história da BNCC forjada pelo uso da categoria experiência legislativa.....	160
4.2 Diagnósticos do fracasso escolar e a produção da necessidade de reforma curricular: argumentos governamentais	165
4.3 A melhoria da educação como pauta (urgente) no Brasil: formas de atuação do movimento Todos pela Educação	172
4.4. ANPED E A BNCC: luta, resistência e negação	175
4.5 Professores, <i>professorespesquisadores</i> e re-existências curriculares: dossiês temáticos e deslocamentos de certezas sobre a necessidade da BNCC.....	181
4.6 Sobre as finalidades da educação	209
CAPÍTULO V	
ATRAVESSANDO MARES REVOLTOS: CONCEPÇÕES DE ESCOLA E DE CURRÍCULO (IN)VISIBILIZADAS NAS VERSÕES DA BNCC	211
5.1 Em busca de legitimidade para reforma: a produção da versão preliminar da BNCC disponibilizada através de consulta pública	213
5.2 A segunda versão da BNCC: (re)condução do MEC, atuação de movimentos sociais, posicionamentos e algumas tentativas de conciliação	228
5.3 Mudanças de rumos na produção terceira versão da BNCC: indícios de articulações outras	242
5.4 A BNCC do “novo” MEC: entre manobras, renúncias e protestos	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	276
REFERÊNCIAS	289
APÊNDICES	304

INTRODUÇÃO

O aspecto legal tem funcionado como um recurso utilizado nas ações de governo, em variados períodos históricos, para tentar promover a regulação social, aumentando o seu controle sobre as políticas e os conteúdos do ensino nas escolas e na formação de professores, buscando alterar o currículo e a prática docente como forma de agenciar mudanças sociais. Apesar de reconhecer o âmbito regulador, disciplinador e punitivo desse instrumento, Faria Filho (1998) propõe uma abordagem que tenciona superar as aproximações exclusivamente direcionadas ao caráter normativo da lei, compreendendo-a como linguagem e prática social.

Para o autor, torna-se importante relacionar as práticas legislativas e os produtos das mesmas (as leis) às relações nas quais elas estão inseridas e as quais contribuem para produzir. Ou seja, é preciso relacionar a produção e os efeitos das leis às culturas¹ e aos costumes da sociedade ou dos grupos aos quais está intimamente ligada.

Assim, para além das abordagens que concebem a lei como expressão da dominação de determinados grupos sobre outros (ADORNO, 2006), parto da hipótese de que, para funcionar, ela precisa ser legítima e legitimada. Ou seja, deve encontrar justificativa e respaldo nos costumes, de forma que consiga persuadir os sujeitos acerca de sua importância e/ou necessidade.

Com base no exposto, o escopo da pesquisa aborda a emergência de um conjunto de leis, normas e políticas que apregoam mudanças no sistema educacional brasileiro e na sociedade mais ampla. A esse respeito, a década de 1990 vem sendo apontada como um período em que as reformas ganharam uma proporção significativa no Brasil, tendo em vista a expansão da escolarização obrigatória aliada à emergência de políticas de gestão e avaliação dos sistemas de ensino (FREITAS, 2016; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; BONAMINO; SOUSA, 2012; WERLE, 2011). A criação dessas reformas em períodos recentes

¹ Reconhecendo a polissemia da categoria, me aproximo do entendimento de Thompson (1981), quando rejeita a definição de cultura como conceito, ideia, abstração. Para ele, a própria noção de cultura é cultural, pois está relacionada às respostas práticas, mentais e emocionais de indivíduos ou grupos sociais aos acontecimentos vividos cotidianamente. A cultura alude às ações, valores, objetos, significados, escolhas, discursos, sentimentos, regras, divisões, obrigações, expectativas, tabus etc. Por serem fruto de relações dos indivíduos entre si e com o mundo, estas respostas comportam constrangimentos (que ele chama de condicionantes da ação), porém são sempre mutáveis, inacabadas, plurais. Talvez por isso fosse mais pertinente o uso da categoria *culturas*.

está relacionada à luta pela redemocratização do país, pela superação das desigualdades em termos de oportunidade de acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado².

Embora qualquer tentativa de homogeneização do movimento reformista seja limitada e imprecisa, cabe realçar um dos sentidos que apresentam em comum: a ideia de *superación de um passado através da educação* (ALVES R, 2014; BOCCHETTI; SILVA, 2016). Tal perspectiva, muito em voga na atualidade, não é nova, nem original. De acordo com Faria Filho (2010, p. 7), a necessidade de reformar, fazer de novo, recomeçar, tem forte presença quando se pensa em educação, tida historicamente como tábula de salvação social.

Apesar dessas permanências, o movimento nos anos 1990 possui características próprias se comparado a outros períodos históricos. Um dos diferenciais refere-se ao uso de índices estatísticos produzidos através das avaliações em larga escala³ e de outros instrumentos como parâmetros para intervenções governamentais (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2016).

Afora as problematizações sobre as relações de poder-saber que permeiam a produção e os usos desses índices (GIL, 2019; SENRA, 2008; SCHWARTZMAN, 1997), cujas atenções foram direcionadas no decorrer da pesquisa, ressalto que os processos de quantificação dos resultados escolares têm atuado na construção de narrativas acerca dos “novos” contornos assumidos pelo sistema educacional. Outro elemento distintivo refere-se ao amplo acesso tanto aos números como às leis, notícias, pesquisas e inúmeras formas de circulação da informação, destacando-se o uso das mídias digitais.

A divulgação dos índices estatísticos e das análises correlatas tem reforçado o inconformismo de setores da população diante dos problemas de ordem político-econômica enfrentados no país. Isso contribui para reforçar a demanda por

² O entendimento sobre “melhoria da qualidade” fica a depender do ideal de sociedade e dos sentidos projetados para a escola. Pode referir-se a diferentes dimensões, dentre elas as *condições intra-escolares* (oferta; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho escolar etc.) ou *extra-escolares* (instrumento de combate às desigualdades sociais, garantia de empregabilidade, formação para o exercício da cidadania etc.). Embora tangenciando ambas as dimensões, em termos prescritivos, as reformas educacionais recentes tendem a relacionar qualidade aos níveis de aprendizagem discente, ou seja, a focalizar os resultados escolares. Esse assunto será discutido no capítulo III.

³ Trata-se de avaliações aplicadas em populações escolares, baseadas no uso de instrumentos padronizados que promovem uma comparação do nível de conhecimento e das competências dos estudantes em diferentes países (como é o caso do PISA) ou entre os diversos estados da federação (como o SAEB, no Brasil). Tais avaliações têm sido utilizadas como instrumentos de gestão dos sistemas educacionais, conforme será discutido no Capítulo III.

uma educação fundada no direito social, que considera a expansão e a melhoria na qualidade do ensino elementos centrais para a democratização da participação dos cidadãos na vida coletiva (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; SAVIANI, 2001).

Nessa perspectiva, a reforma vem sendo apregoada como mecanismo para obter “avanços” na política, na economia, na cultura, na democracia. Tal movimento, marcado pela atuação de múltiplos sujeitos, instituições, discursos e ações políticas é caracterizado pela emergência de modelos formativos em disputa, vinculados a diferentes projetos de sociedade. Tais projetos são construídos cotidianamente pelos sujeitos que atuam para além das esferas governamentais, mas, também, no âmbito da comunidade escolar, das universidades, famílias, empresas, igrejas, sindicatos, imprensa, organizações não governamentais, movimentos sociais (BARRERA, 2016; SILVEIRA, 2016).

De acordo com Gondra (2018, p. 12), a proliferação de discursos reformadores torna-se evidenciada nos períodos em que se firma (ou tenta-se firmar) a exaustão dos esquemas postos em funcionamento, criando-se as condições de possibilidade para a afirmação das mudanças almejadas como necessidades. Com isso, proliferam-se modelos formativos que vão angariando legitimidade e, muitas vezes, corporificam-se em legislação. É o caso de algumas políticas recentes que têm apregoado a reforma do currículo escolar, da formação dos professores, das etapas da escolarização.

Como exemplos, tivemos a promulgação, em 2015, de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores (substituindo as normativas de 2002); da Lei Nº 13.415/2017 (conhecida como Reforma do Ensino Médio); e da aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2018⁴. Vale destacar que, na esteira da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) homologou uma nova atualização dos requisitos de formação e exercício profissional docente (Parecer CNE/CEP nº 22/2019)⁵.

Nesse movimento que opera a partir da retórica da ineficácia dos modelos existentes, torna-se propositiva uma abordagem que problematize as reformas como

⁴ Ano em que o MEC publicou a versão completa da BNCC. Contudo, as experiências de aprovação da Lei foram diversas, haja vista, por exemplo, que a Base Nacional Comum da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro 2017, enquanto a Base do Ensino Médio tramitou um ano a mais até a sua homologação em dezembro de 2018.

⁵ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

acontecimentos (FOUCAULT, 2011b), lançando-se ao exame das redes de circunstâncias que as fizeram emergir. Tal perspectiva afasta-se daquelas explicações centradas somente nas regularidades e continuidades dos fenômenos, prestigiando uma aproximação com as reflexões interessadas em contemplar, igualmente, as rupturas, as descontinuidades e a heterogeneidade que caracterizam as disputas de forças que se estabelecem cotidianamente⁶.

Isso sugere a incorporação da dimensão de imprevisibilidade presente na constituição dos acontecimentos. Conforme alerta Foucault (2011b), por conta da casualidade das lutas, a emergência de um fenômeno se configura diante de um repertório de possibilidades:

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 2011b, p.26).

Considerando a emergência da BNCC um acontecimento histórico, proponho nesta tese investigar as disputas, as relações de poder-saber, as especificidades do período que transformaram o currículo escolar em objeto de reforma. Para tanto, um dos caminhos escolhidos foi o exame dos diagnósticos⁷ que alimentam a noção que seguidamente vê a escola sob o signo da crise, levando a indagações sobre o insucesso das iniciativas anteriormente realizadas.

Em relação à ideia de fracasso que geralmente acompanha as propostas renovadoras cabe problematizar, em diálogo com Vidal (2007), as relações entre reforma e mudança, muitas vezes apoiadas na construção de uma representação hegemônica de escola⁸, a despeito das disputas que caracterizam as ações e

⁶ Para mais detalhes sobre as aproximações entre as opções analíticas realizadas nesta pesquisa e a abordagem foucaultiana, conferir o capítulo II.

⁷ Exemplo de diagnóstico que enfatiza números desanimadores é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento que sintetiza dois conceitos para aferir a qualidade da educação: aprovação nas séries e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O objetivo é que o país conquiste 6 pontos na primeira etapa do Ensino Fundamental até 2022. Em 2005, primeiro índice disponível, a nota era 3,8. O IDEB será discutido no capítulo III.

⁸ Não raramente, tem sido naturalizado certo modelo escolar pautado, por exemplo, numa divisão em níveis e modalidades de ensino, na seriação, no estabelecimento de idades tidas como adequadas para cada etapa/série, nos anos de estudo tidos como obrigatórios, nos tempos de entrada/saída ou das aulas/recreio, nos espaços e mobiliários, nas regras de ingresso e permanência, nas disciplinas e conteúdos curriculares etc. Para aprofundamento, dentre outros, ver: Viñao Frago (1995); Julia (2001); Vincent, Lahire e Thin (2001); Silva; Bocchetti (2016); Boto (2014).

discursos dos sujeitos que a constituem. Isso porque acompanhando a noção de crise da escola estão as definições de “educação ideal” ou de “escola ideal”.

Há que se considerar, portanto, a existência de *diferentes sentidos da escolarização*, colocando sob suspeita os diagnósticos que proclamam o insucesso das reformas para justificar novas alterações. Indo ao encontro desta concepção, Taborda (2008, p. 150) discute a escola como *lócus* de produção-circulação-reprodução cultural, logo, a enfatiza como um território de conflito. Nesse sentido, propõe a superação das lógicas que insistem em lançar um olhar para escola pautado em determinações estanques seja de conceitos, seja de estruturas político-econômicas e/ou sociais.

O autor questiona as abordagens que compreendem os fenômenos estritamente em termos de *sucesso ou fracasso*. Afastando-se das miradas dicotômicas, aponta os múltiplos movimentos que a escola opera em relação à esfera social, realçando as dimensões de reciprocidade, apropriação e inventividade, tendo em vista as margens de manobra que os sujeitos podem utilizar diante de condicionamentos sociais. Tais manobras não devem ser tomadas apenas como resistências, mas como constitutivas do caldo cultural em que a escola tanto está imersa, como contribui para produzir.

A esse respeito, um questionamento parece pertinente para abordagens que tomam as reformas educacionais como *experiências*:

A idealidade com a qual foram pensadas reformas escolares, inovações educacionais, mudança de padrões de organização, gestão, ensino etc. não teria sido um dos fatores pelos quais constantemente os historiadores da educação se deparam com o fracasso de tais iniciativas? Ou, de outro modo, aquilo que parte da historiografia da educação localiza na ação perversa de um estado demiurgo e dos seus grupos de sustentação, não contaria com o consórcio ativo dos agentes escolares para o seu sucesso? Essa dimensão/possibilidade pouco tem sido explorada na história da educação. Ou se faz uma análise por demais particularizada e se perde de vista possibilidades inclusive diacrônicas, ou se faz um sobrevoo e se enquadra num mesmo esquema interpretativo experiências diversas de relação dos indivíduos com a cultura (TABORDA, 2008, p. 157-58).

Sendo assim, na perspectiva de realçar os câmbios culturais operados entre escola e sociedade, ressalto que o repertório mobilizado na construção desta investigação se dedica à produção de uma inteligibilidade para as lutas sociais pela definição da “escola ideal”, que vem sendo constantemente atualizadas e se apresentam nos embates em torno da legislação. É válido ressaltar que, para além das intencionalidades governamentais, tais processos são marcados por práticas e

usos múltiplos, a partir de procedimentos de resistência, adesão parcial, negociação, apropriação e produção de sentidos outros, que emergem a partir das experiências construídas pelos sujeitos sociais (CHARTIER, 1990; THOMPSON, 1981).

Considerando que a análise do texto legal torna-se insuficiente nesta perspectiva, foram enfatizadas algumas disputas políticas e pedagógicas relacionadas à elaboração da BNCC, no período de 2014 a 2018. Acerca do objeto e do recorte temporal adotado, cabe apresentar algumas informações iniciais.

Em relação ao arcabouço jurídico recente, a estipulação de padrões curriculares nacionais pode ser remetida à Constituição Federal (CF) de 1988, que no artigo 210 previu a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (artigo 26) expandiu a demanda ao ensino médio, tendo sido alterada pela lei 12.796/2013, ao estipular a base comum também para a educação infantil.

Em termos de metas e prazos para o cumprimento da exigência, foi o atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) que, nas metas 2 e 3, previu a base nacional comum do ensino fundamental e médio. Afora a existência dessas sobreposições legais, a BNCC foi homologada em 2018, contemplando as três etapas de ensino.

Assim, em virtude da necessidade de empreender recortes para viabilizar a análise das fontes históricas relacionadas às *experiências legislativas*⁹ da BNCC, fiz a opção pelo período de 2014 a 2018. Afinal, neste período que a reforma foi legalmente viabilizada pelo PNE, começou a ser elaborada e, finalmente, foi publicada. Contudo, essa delimitação não impede a realização de recuos e avanços na temporalidade estipulada para escrutinar algumas das condições de possibilidade que conformaram o fenômeno, especialmente no que concerne às características que o sistema educacional brasileiro adquiriu recentemente, tais como a

⁹ Ao empregar esse termo, tenciono investir num afastamento em relação àquelas abordagens centradas nas descrições de conceitos abstratos e de fatos desencarnados. Desta feita, utilizo a categoria histórica de experiências legislativas como uma maneira de abordar o fenômeno BNCC, ou seja, como uma “categoria operatória”, onde teoria e empiria se articulam para interpelar os sentidos de escola e de currículo mobilizados na (re)construção da reforma. Embora centrada no âmbito prescritivo da política, ao incorporar as experiências (múltiplas, distintas, concorrenciais) de elaboração da lei em suas diferentes versões, a ideia é visibilizar os discursos, condicionamentos, lutas, negociações, manobras, representações, tecnologias, redes de influência, reações e, até mesmo, a produção de sentidos outros orquestrados pelos sujeitos e instituições que se constituíram, interferiram, fabricaram o acontecimento. Em síntese: trata-se de enfatizar a dimensão histórica e sociocultural da produção legislativa investigada.

universalização do acesso à escolarização obrigatória¹⁰ e a emergência de políticas de gestão e avaliação da qualidade da oferta, como citado anteriormente. Nesses termos, considerando que a BNCC não se constitui em um acontecimento isolado, proponho examinar em que medida sua emergência esteve relacionada a um movimento renovador mais amplo, a partir dos anos 1990¹¹.

Dessa forma, o título da tese “Na arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014-2018)”, busca realçar as principais categorias que serão abordadas no estudo. A primeira parte sinaliza para o debate de questões gerais envolvendo a arena educacional a partir dos anos 1990, com ênfase na problematização das *condições de possibilidade* das reformas.

No segundo momento, o foco incidiu na categoria *experiência legislativa*, onde busquei forjar o uso dessa noção através do exame das fontes disponíveis sobre o processo de elaboração da BNCC. O uso do termo no plural justifica-se pelo reconhecimento de que tal experiência comportou mobilizações diversas e disputas de sentidos, exprimindo-se, por exemplo, tanto na vigência de várias versões dos documentos, como nos períodos diferentes em que as Bases das etapas de ensino foram homologadas.

Em virtude da fabricação do recorte histórico para o exame das fontes, as experiências de elaboração da lei serão examinadas do ponto de vista prescritivo. Porém, ao realçar os “outros esforços para (re)inventar a escola” busco contemplar a pluralidade dos projetos vigentes no desenrolar das experiências reformadoras, que não se reduzem àquilo que foi aprovado no texto da lei.

Para me aproximar do objeto, no Capítulo I intitulado “A escrita da história das reformas educacionais pós-1990” o investimento analítico recorreu ao exame do comparecimento da temática das reformas pós-1990 nas teses e dissertações publicadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); nos anais dos congressos realizados pela Associação Nacional

¹⁰ No Brasil, a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

¹¹ Além CF/1988 e da LDB/1996, é importante citar a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (realizada pela UNESCO em 1990) por suas influências nas configurações de políticas educacionais internacionalmente. Os desafios lançados nesse evento desembocaram em objetivos e metas a serem alcançados até 2015, influenciando a agenda dos mais de 150 países ali presentes. No documento “Educação para todos: avaliação da década” (BRASIL, 2000) o Ministro da Educação Paulo Renato Souza afirmou a *evolução* do sistema educacional brasileiro com base nos compromissos assumidos naquela Conferência.

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); e nos artigos disponibilizados na base de dados da Scientific Electronic Library (SciELO). Com isso, objetivei tanto indiciar as aproximações e distanciamentos identificados quanto às dimensões atreladas às reformas, como problematizar os sentidos projetados para a escolarização, influenciando o fluxo de negociações em torno de políticas recentes, com destaque para a emergência do interesse pela padronização curricular.

A confrontação das narrativas justifica-se pela problematização das prescrições, lutas, negociações e subversões desencadeadas pelos dispositivos legais e no cotidiano escolar, cujo debate encontra-se intimamente ligado ao estudo sobre o papel desempenhado pela circulação de ideias no campo da educação, tido como espaço de legitimação de saberes e de práticas em disputa.

Adentrando ao exame do objeto de estudo BNCC, por se tratar de experiências legislativas pautadas na garantia de direitos de aprendizagem relacionados a um modelo escolar, o Capítulo II “Educação é a base! sobre a invenção da forma escolar e a construção de racionalidades legitimadas nas prescrições educacionais” versou sobre algumas das condições de possibilidade (FOUCAULT, 2011a; 2000; 2008) para a afirmação da escola como um espaço educativo em separado a partir de um determinado período. A abordagem compreendeu a emergência da forma escolar, através do exame das circunstâncias que permitiram que esse modo específico de relações se firmasse (não sem dificuldades), diante de outros modos de socialização (BOTO, 2014; CARUSO e DUSSEL, 2003; JULIA, 2001; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001; VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

Além de problematizar as condições de possibilidade que conferiram tamanha legitimidade à escolarização a ponto de se configurar como obrigatória, a análise se direcionou ao exame de como a educação escolar tornou-se alvo de ações de governo. Também foram discutidos aspectos relacionados às complexas disputas em torno de sua função (ou funções).

O Capítulo III “O direito à educação de qualidade para todos: um consenso excludente” empreendeu uma aproximação com a situação brasileira na contemporaneidade, examinando algumas premissas da renovação escolar a partir dos diagnósticos que caracterizam a escola e as reformas sob o signo do fracasso. Nesta empreitada, foi problematizado o uso do raciocínio estatístico na formulação

de problemas educacionais (GIL, 2018; POPKEWITZ E LINDBLAD; 2016; SOARES E XAVIER, 2013; SENRA, 2008; SCHWARTZMAN, 1997). A argumentação também focou no reconhecimento de que a BNCC e outras legislações recentes estão pautadas na garantia do direito à educação (PINSKY, 2005; CURY, REIS e ZANARDI, 2018; HORTA, 1998), para o qual o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade é tido como investimento estratégico (PEREIRA, 2016).

O Capítulo IV “As experiências legislativas de (des)construção da BNCC: com quais fracassos se produzem a esperança no currículo escolar?” direcionou as lentes para o exame das experiências legislativas de elaboração da lei em si, utilizando como fontes alguns textos publicados pelo governo federal, por associações científicas e por organizações não governamentais, tais como o Movimento Todos pela Educação¹². A referência a essas organizações justifica-se pelo reconhecimento do seu papel decisivo na (re)construção das políticas (MARTINS; KRAWCZYK, 2018; MAGALHÃES; CRUZ, 2018; BRASIL, 2014; FREITAS, 2012).

Haja vista que a BNCC é uma reforma curricular, o debate foi entrecruzado a produções de pesquisadores da área de currículo, especialmente a partir da análise dos seguintes dossiês: “Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais” (Revista *e-Curriculum*, 2014), “A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo” (Revista Teias, 2015), “O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares” (Revista Teias, 2016)¹³.

Por fim, o Capítulo V “*Atravessando mares revoltos: concepções de escola e de currículo (in)visibilizadas nas versões da BNCC*” se dedicou ao estudo comparativo das três versões da BNCC, com ênfase nos textos introdutórios¹⁴: capas, apresentação; introdução; marcos legais; fundamentos pedagógicos; estruturação do documento. Essas análises se somaram à investigação sobre os sujeitos e instituições atuantes nas experiências legislativas. Ao comparar as versões, objetivei perscrutar as intencionalidades, escolhas, articulações, estratégias de convencimento para buscar legitimar certos (e não outros) sentidos de escolarização e de currículo em disputa.

¹² Fundado em 2016 por líderes empresariais, com participação de gestores públicos.

¹³ Esta seleção pautou-se no mapeamento realizado por Cury, Reis e Zanardi (2018).

¹⁴ O recorte faz-se necessário devido ao volume dos textos. A título de exemplo, a primeira versão da BNCC possui 302 páginas, sendo 18 introdutórias. O segundo documento tem 652 páginas, com 52 introdutórias. Por fim, a última versão possui 600 páginas, com 34 introdutórias.

Na empreitada de acontecimentalizar a reforma, no decorrer da análise sobre as disputas de sentidos desencadeadas durante o processo de consulta pública mobilizado pelo MEC, foram exploradas as negociações e contradições internas às formulações, posto que as fontes indicaram vozes discordantes, em disputa. A (re)constituição das racionalidades que deram sustentação à reforma pretendeu visibilizar concepções, visões de mundo e entendimentos de currículo conectados aos interesses dos sujeitos engajados nas experiências investigadas.

CAPÍTULO I

A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS-1990

Este capítulo se interessa pela análise de concepções acionadas nos discursos de pesquisadores dedicados ao estudo das reformas educacionais pós-1990 no Brasil. O investimento reconhece que tais racionalidades influenciam as formas como as políticas têm sido interpretadas e praticadas, bem como as lutas em torno das ações a serem priorizadas, ou ainda sobre quais instituições, normas e regras devem ser criadas e/ou alteradas, além da definição de quem deve atuar na construção dos projetos reformadores.

Para tanto, parto da hipótese de que os discursos acadêmicos comportam efeitos de (des)legitimação, de autorização e de restrição, embora provisórios e contingentes (FOUCAULT, 1999). Considero ainda que as operações analíticas realizadas pelos autores (e por mim) são parte da *fabricação do objeto* (DE CERTEAU, 1982), uma vez que toda produção escrita é profundamente marcada pelos querereres dos pesquisadores. Ou seja, é recheada de intencionalidades que operam escolhas sobre o que merece ser lembrado ou esquecido, implicando modificação desse outro, objeto da escrita.

Nesses termos, compreendo que a produção de sentidos para o acontecimento comporta o (re)pensar das articulações entre dois termos interligados: o real e o discurso. Conforme Michel de Certeau (1982, p. 44), a situação da historiografia recente fez surgir interrogações sobre o real em duas posições: o real enquanto é o conhecido (aquilo que o historiador estuda, compreende ou "ressuscita" de uma sociedade passada) e o real enquanto implicado pela operação científica (a sociedade presente a qual se refere a problemática, seus procedimentos, modos de compreensão e suas práticas de sentido). De um lado, o real é o resultado da análise e, de outro, é o seu postulado.

A historiografia comporta, portanto, a complexidade e a contradição que marca a pesquisa do sentido do outro. Esse outro, sempre modificado, é conformado por um *modus operandi* que fabrica cenários susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje (DE CERTEAU, 1982, p. 17). Ou seja, a pesquisa é algo que se aproxima de um processo de *tradução* e de *atualização*.

Operando através de distinções e cortes voluntários, a escrita historiográfica trabalha, nesta perspectiva, com a hipótese de que o real enquanto outro, em sua totalidade, apresenta-se inacessível, haja vista que as escolhas implicam o esconder, através do sentido, a alteridade deste estranho (o material explicado). Daí afirmação do passado como ficção do presente (DE CERTEAU, 1982, p. 21); ou seja, aquilo que se faz a partir da operação científica conformada por estratégias de poder-saber próprias a uma atualidade.

Sendo assim, compreendo a escrita da história das reformas educacionais numa tripla relação: entre o real, os discursos dos pesquisadores e a operação historiográfica de construção de sentidos para essas relações intercaladas. Em outras palavras, considero que a análise dos arquivos, a construção das séries documentais, as articulações entre teoria e empiria e, finalmente, o enredamento narrativo caracterizam-se como construtores das realidades estudadas e, por isto, partícipes da sua *invenção*¹⁵.

Conforme Chartier (1990, p. 16-17), as formas como produzimos nossos esquemas de pensamento atuam nas maneiras como nos relacionamos com o mundo. Pautadas em classificações, divisões e delimitações, as disposições partilhadas pelos grupos com os quais convivemos dão sentido ao presente, conferindo-lhe inteligibilidade e alguma estabilidade. Por esse motivo, os estudos dos sentidos e das representações construídas pelos sujeitos sociais constituem-se como um caminho metodológico que pode vir a contribuir para indiciar os modos como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, vivida, dada a ler (CHARTIER, 1990).

Como não são discursos neutros, as representações das reformas educacionais atuam na produção de estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas, econômicas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros

¹⁵ Conforme Albuquerque Júnior (2007), o uso dessa expressão indica mudanças paradigmáticas na produção do conhecimento. Seu emprego remete ao afastamento de qualquer forma de naturalização, referindo-se a certa maneira de conceber o trabalho do historiador e de se relacionar com o passado, com os documentos, com a escrita da história. Essa palavra alude a uma temporalização dos eventos, podendo se referir tanto à busca de um momento de fundação ou de origem, como à emergência, fabricação ou instituição de algo que surge como novo. O termo também remete a noção de ruptura ou momento inaugural de alguma prática, costume, concepção, acontecimento. Afasta-se, dessa forma, de um sentido pejorativo, vinculado à ideia de fantasia, devaneio, faz de conta. Assim, sem abandonar os rigores de toda e qualquer produção científica, o emprego dessa concepção na historiografia se distancia de categorias metafísicas ou estruturais que pressupunham a existência de uma essência determinante de toda a variedade do acontecer histórico. Algo, portanto, oposto aos “revisionismos” e “negacionismos” contemporâneos.

discursos menosprezados, legitimando um projeto reformador ou justificando as escolhas e condutas dos sujeitos. Por isso, são consideradas inscritas num campo de concorrências.

Entendo, assim, que o estudo das configurações discursivas possui tanta importância como a investigação das lutas econômicas para indiciar os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo. Daí a opção pelo *deslocamento*¹⁶ quanto à revisão de literatura, uma vez que o exame dos conflitos de representações pode nos trazer indícios dos símbolos, atos, objetos utilizados para construir a (nossa) realidade vivida e comunicada (ALVES, 2019).

A partir, e em função dessas ponderações, as análises realizadas no capítulo ocorreram em duas frentes: a primeira considerou a operação escriturária acerca do movimento renovador como uma prática historiográfica marcada pelos quereres desta pesquisadora em seu esforço por produzir sentidos para o fenômeno. A segunda compreendeu as fontes selecionadas como fruto de atividades humanas concretas, como práticas socioculturais atuantes na construção do próprio acontecimento narrado.

Quanto às fontes históricas e recortes realizados, referiram-se à temática e ao período (as reformas educacionais projetadas pelo governo federal no pós-1990) e ao lugar (a arena brasileira). Sobre a operação analítica efetuada, considerou que os discursos integram as práticas que os produziram, relacionados aos lugares ocupados pelos sujeitos que encarnaram as ideias, cujo conteúdo é fruto de uma operação que possui regras de produção, funcionamento e enunciação (FOUCAULT, 1999).

Isso posto, direciono adiante o foco para algumas das disputas relacionadas à produção e realização das reformas em suas relações com o debate acadêmico. Para tanto, procedi ao exame do comparecimento da temática nas teses, dissertações e artigos publicados nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷, da Associação Nacional

¹⁶ Essa mudança de perspectiva foi produzida durante a experiência de pesquisa: ao invés da realização da revisão de literatura numa proposta comumente ligada à verificação do estado do conhecimento visando ao preenchimento de lacunas, ocorreu-me tratar a produção acadêmica também como produtora do fenômeno estudado. Tal deslocamento foi possível a partir do cruzamento de leituras nas disciplinas “Estudos Avançados em História da Educação II” (ministrada pelo professor José Gondra, na UERJ), “Seminário de Tese” (ministrada pela professora Giseli Gruz, na UFRJ) e na “Prática de Pesquisa” junto ao meu orientador e ao grupo de pesquisa (UFRJ).

¹⁷ Levantamento realizado entre agosto e outubro de 2018.

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁸, da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)¹⁹ e da Scientific Electronic Library (SciELO)²⁰. A análise contemplou a produção nacional publicada no período de 2015 a 2018²¹.

Antes de adentrar ao exame da produção acadêmica, quero retomar a afirmativa de que as operações analíticas realizadas pelos autores (e por mim) são parte da fabricação do objeto. Devido a esse entendimento, considero pertinente realizar uma breve incursão sobre alguns pontos de minha trajetória acadêmica e profissional, compreendendo que essas experiências contribuíram para o despontar do interesse pelo objeto de estudo.

O espaço para tal operação, na próxima seção, justifica-se pelo entendimento de que foi através das confrontações entre mim e o mundo, das experiências vividas, enfim, da minha trajetória que pude produzir o desejo pela temática. E que possibilitaram a construção dos referenciais utilizados para enfocá-la. Trata-se da discussão sobre o *lugar de enunciação*, ou seja, da posição diante das demandas que emergiram no meu próprio tempo. Refere-se ao lugar das travessias que me proporcionaram o interesse pelo problema das lutas em torno das reformas educacionais recentes e da compreensão da produção legislativa como experiência. Por fim, do lugar de quem acredita no papel ativo dos sujeitos na produção do mundo e de si mesmos, bem como de quem confia no comprometimento ético da pesquisa com as questões da atualidade.

1.1 A pesquisa: sobre experiências e aprendizagens de si

Ocupar-me de mim mesma em um texto acadêmico. Eis uma tarefa difícil, mas significativa, uma vez que este esforço de escrita é também um registro das experiências do que penso, do que sou e de como vivo. Vamos a algumas delas.

¹⁸ Busca realizada nos dias 17 e 18 de outubro de 2018. Foram analisadas publicações de cada grupo de trabalho, utilizando os descritores “reformas” ou “reforma”. Devido ao número reduzido de textos, empreendi um novo levantamento nos anais das reuniões nacionais ocorridas em 2015 e 2017. Após a leitura de todos os títulos dos trabalhos, foram selecionados 16 artigos.

¹⁹ Levantamento realizado em novembro e dezembro de 2018. Os congressos da SBHE são chamados Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE). Foram escolhidos cinco estudos a partir dos anais das reuniões nacionais realizadas bianualmente.

²⁰ Levantamento realizado em novembro e dezembro de 2018. Foram 9 artigos encontrados a partir de 2015, através do descritor “reformas”, com foco nas áreas “Ciências Humanas” e “Multidisciplinar”.

²¹ Devido à enorme quantidade de estudos encontrados no portal da CAPES, optei por incluir o filtro a partir de 2015, objetivando contemplar um período de pelo menos três anos até 2018.

Para iniciar, tomo de empréstimo alguns elementos da reflexão de Larrosa (2014), quando aborda o tema da *investigação como experiência*, a partir de considerações sobre a construção de um documentário de Pedro Costa²². No texto, chamou-me atenção a proposta de pensar as relações que se estabeleceram durante a construção da obra para refletir sobre a experiência de escrita relacionada às minhas formas de ser/estar no mundo.

Consoante à produção de um filme, pesquisar é iluminar, enquadrar, enfocar. É tomar distância e mostrar um ponto de vista, aguçar a curiosidade, provocar o mistério. É produzir certa relação com o tempo ao construir uma narrativa histórica. É criar uma ficção (RANNIERY, 2018), inventar um começo e um fim. É também fruto de múltiplas relações, entre muitos atores, entre estes as lentes que os enquadram, cotejando (ou não) conexões com o entorno. Possui também um cenário, sons e movimentos, cortes e edições. Conta uma história que será, contudo, (re)significada pelo expectador/leitor. Essas relações são complexas, pois embora muitas vezes pautadas em um roteiro pré-estabelecido, comportam um quê de inacabamento e imprevisibilidade que toma forma somente em ato.

Sendo, portanto, *ato de criação*, as experiências de produção de um filme e de uma pesquisa emergem através de relações do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com outras pessoas. A pesquisa aponta maneiras de perceber, de dizer, de fazer que tornam presente o real de certo modo que se relaciona com as formas do sujeito habitar o seu ofício. Conforme Larrosa (2014, p. 24), tais maneiras se constroem no processo mesmo de escrita e abrangem algo de si, que é anterior ao trabalho e diferente do trabalho.

Esse anterior envolve outras experiências, em outros tempos e espaços, comporta processos formativos, regras e protocolos relacionados aos dispositivos de pesquisa a partir dos quais são construídas idealizações que são, contudo,

²² Trata-se de um filme que conta a história de uma jovem moradora de Fontainhas, bairro localizado nos arredores de Lisboa, que estava à beira da demolição. Vanda narra sua rotina em conversas regadas a drogas e tosses, filmadas por Pedro Costa. Esses diálogos acontecem no ambiente que dá nome ao filme “No quarto da Vanda” (2000). A obra foi objeto de críticas realizadas por Sepúlveda (2017, p. 10), que identificou o fazer fílmico de Costa como “representante de um olhar Europeu, afinal, este cineasta olha para a comunidade cabo-verdiana [...] com choque e revelando seus estereótipos de violência, agressividade e drogas – que, por sua vez, ‘caminhariam’ junto com a pobreza”. Por outro lado, Larrosa afirmou seu interesse na experiência de Costa sobre suas relações com o mundo, o cinema e com ele mesmo. Apontou que naquela oportunidade, o autor não queria falar do bairro de Fontainhas e nem informar, visibilizar, explicar, conscientizar ou propor alternativas para a pobreza (LARROSA, 2014, p. 22). Sobre as críticas ao documentário, consultar: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/8277/1/yuri%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20finaliza da.pdf>. Acesso em: 11/01/2022.

(re)criadas e (re)ordenadas em função da *realidade que desejamos mostrar*. Para o autor, tal realidade apresenta-se como fictícia, na medida em que não há real em si, mas configurações que damos a ele através do crivo de um olhar.

É válido ressaltar, contudo, que ficção não é sinônimo de falsidade²³, pois está pautada numa certa ordem da vida, no movimento das pessoas e das coisas no tempo e no espaço, algo que não é natural, mas construído e de certa forma compartilhado. Indo ao encontro desta concepção, Goldman (2011), opta pelo uso do termo *invenção*, algo próximo à ideia de *criação*. Para ele, embora o autor esteja preso aos procedimentos de pesquisa que utiliza, as pessoas com quem escolheu conviver (ou aquelas de quem ele fala) também possuem criatividade. Por isso, a tentativa de estabilizar a sociedade, a cultura, a natureza revela-se vã, haja vista que estas não se permitem fixar por meio da escrita.

Rejeitando, assim, a visão de que caberia ao pesquisador “desvendar” as relações políticas e sociais “por trás” dos acontecimentos, Goldman pontua que a escrita-criação consiste num exercício inacabado de conferir um mínimo de ordem e inteligibilidade lá onde a plenitude da vida as dispensa. O autor argumenta que a concepção da pesquisa como invenção não consiste nem na imposição de uma forma ativa externa a uma matéria inerte, nem na descoberta de uma pura novidade, nem na fabricação de um produto final a partir de uma matéria-prima qualquer. Para ele, a invenção é metamorfose contínua onde as forças, o mundo e os seres são sempre criados e recriados a partir de algo preexistente (GOLDMAN, 2011, p. 201).

Por este ângulo, tratar o real e a pesquisa como ficção refere-se à constante mudança dos referenciais que utilizamos para abordar o que é visível e enunciável, de maneira a mostrar o que antes não era visto, mostrar de outro jeito, correlacionar o que não estava correlacionado. Nesta produção, vamos renunciando algumas convenções que, com o tempo, podem se tornar retóricas vazias.

Por esse viés onde se entrecruzam maneiras de perceber, dizer, fazer em permanente negociação e disputa, Jorge Larrosa alerta para o fato de que a excessiva preocupação com regras e protocolos pode levar à perda de fragmentos imprevistos do real ou *do que antes não era real*. Emerge, com isso, o desafio de

²³ Reitero que essa ponderação é importantíssima no período em que vivemos, haja vista as incursões de perspectivas negacionistas e revisionistas, pouco afeitas ao espírito científico. Portanto, cabe enfatizar que esta pesquisa, ainda que esteja alinhada à revisão de alguns pressupostos teórico-metodológicos da historiografia, encontra-se fundamentalmente comprometida com a ciência e os fatos, entendidos como acontecimentos históricos.

buscar certo grau de liberdade e criação, ainda que relacionados aos saberes constituídos. Sendo assim, no processo criativo da pesquisa,

O que os pesquisadores fazem é, também, obedecer ou não ao dispositivo, confirmar suas regras ou quebrá-las, unir formas consensuais ou dissensuais de percepção, de linguagem, de ação e de pensamento, inventar formas outras de estar no mundo, distintas daquelas que nos foram dadas ou abertas, como um mundo válido, real vivo, verdadeiro, no qual se possam sentir vivos (LARROSA, 2014, p. 27).

Dessa forma, fazer pesquisa em educação é refletir sobre o que é fazer educação e sobre si mesmo, ou seja, é refletir sobre como nos colocamos, sobre as decisões que tomamos no processo de pesquisa/escrita e sobre o mundo educacional que criamos através de tal investimento.

Portanto, nessa investigação que propõe o pensar *sobre* a pesquisa educacional e *na* pesquisa educacional, *a partir* da prática dela mesma, sinto-me convidada a (re)pensar a maneira como o educativo é apresentado e representado por mim e pelos sujeitos que atuaram na produção do fenômeno estudado. Tal experiência aponta para pistas que funcionam como rastros atuantes do que somos, fomos e fazemos (LARROSA, 2014, p. 24).

Pensando nesses *rastros de si*, retomo alguns pontos da minha trajetória que podem iluminar aspectos conducentes à construção da problemática de pesquisa. Para tanto, incorporando a dimensão do acaso, já que estou discorrendo sobre a escrita-criação e as aproximações entre pesquisa acadêmica e produção artística, quero dialogar com algumas frases que me chamaram atenção em um dos filmes que assisti durante a pandemia da Covid-19²⁴:

Antes, eu só via o início e o fim dos filmes. O início, pra conhecer a história. E o fim eu gostava de assistir porque é sempre bonito, né? Quem disse isso não fui eu, foi meu pai. Depois, eu entendi que o meio é tão importante quanto o início e o fim [...]. E o resto, eu não posso contar²⁵.

Trata-se do texto narrado no início de “O filme da minha vida”, do diretor e ator brasileiro Selton Mello, inspirado na obra do chileno Antonio Skarmeta. Selton,

²⁴ Pandemia (em curso) declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020.

²⁵ Serra Gaúcha, 1963. O jovem Tony precisa lidar com a ausência do pai, que foi embora sem avisar e, desde então, não deu notícias. Tony é professor, convive com conflitos dos alunos na adolescência e vive o desabrochar do amor. Apaixonado por livros e filmes, Tony mora com sua mãe e nos conta algumas de suas experiências juvenis, cuja trama se desenrola de forma que o drama por ele vivido começa a adquirir outras feições. E o resto, eu não posso contar.

que faz da biografia da personagem principal uma obra de arte, utiliza a linguagem cinematográfica para mostrar as belezas da vida de uma “pessoa comum”.

Poético, sensível, melancólico, divertido, o filme tem uma ambientação, fotografia e trilha sonora que lembrou minha infância, vivida numa cidadezinha do interior do Maranhão. A narrativa, pautada no drama familiar ocasionado pela partida abrupta do pai do protagonista, guardadas as diferenças, me trouxe algumas recordações. Soma-se o fato da personagem ter se tornado, também, professor.

Foram muitas as identificações que me espelharam nesse filme, mas nada me chamou mais atenção do que o trecho referido. O pensamento sobre o meio de uma história de vida logo me remeteu à escrita da pesquisa que (ironicamente) estava no meio²⁶, em andamento, com final aberto, incerto, inacabado. Também me pus a pensar sobre as influências de minha própria trajetória naquilo que escrevo. E, coincidentemente (ou não), ao retomar a justificativa do projeto onde recortei alguns trechos de minha biografia, lembrei que, cronologicamente, o meio dos meus 37 anos foram as 18 primaveras completadas em 2000, quando iniciei a formação docente. Então, vamos a elas.

As reflexões sobre as disputas políticas e pedagógicas que caracterizam o fenômeno educacional acompanham-me desde a graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Estadual do Maranhão (2000-2004). Àquele período dedicado à formação para atuar no magistério, acrescido de experiências no âmbito da pesquisa científica²⁷, seguiu-se a aprovação no primeiro concurso público, onde pude (re)significar os conhecimentos construídos acerca de políticas educacionais. Refiro-me ao trabalho como Assessora Técnica do MEC, onde tinha a função de acompanhar a implementação, segundo diretrizes nacionais, de programas de qualificação de docentes que estavam exercendo o magistério sem a habilitação exigida por lei²⁸, no Estado do Maranhão.

Tais experiências, que duraram cerca de seis anos (2004-2009), levaram-me a problematizar as políticas públicas como campo de disputas, especialmente no que se refere a certos distanciamentos observados entre os saberes construídos na academia, as prescrições legais e demandas do MEC, as lógicas operacionalizadas

²⁶ Este trecho da tese foi escrito em abril de 2020.

²⁷ Monitoria na disciplina Filosofia da Educação (2001-2002) e participação em Programa de Iniciação Científica na UEMA (2002-2003), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

²⁸ Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

pelos gestores estaduais e municipais, e as expectativas/necessidades público-alvo. Tal problematização ficou evidenciada quando pude perceber que as concepções e práticas dos sujeitos que compunham cada instância não eram fixas e homogêneas.

Essas indagações se aprofundaram quando passei a atuar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), a partir de 2010, uma vez que a instituição oferta cursos de educação básica e de nível superior, neste caso, incluindo a formação de professores. Isso porque, no exercício da função de pedagoga, colaborei na construção de projetos educacionais que articulavam ambos os níveis de ensino.

Com a criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁹, voltado à habilitação de docentes em nível superior, ofertado pelo MEC em parceria com instituições federais (IF) a partir de 2010, tive a oportunidade de lecionar disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Química e Matemática. Ampliava, assim, minhas experiências nos vários âmbitos de atuação profissional no campo da educação.

Em 2013 iniciei a pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ocasião em que me aproximei dos debates travados no campo da história da educação. A produção da dissertação intitulada “(Des)caminhos da profissão docente: sobre a experiência do curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)”, orientada pelo professor José Cláudio Sooma Silva, proporcionou o aprofundamento e a transformação dos saberes construídos durante minha trajetória. Tal amadurecimento ocorreu, especialmente, quanto aos aportes teórico-metodológicos que pautaram a citada investigação, centrada nos entrelaçamentos entre dimensões prescritivas de governo e representações de profissionalização construídas pelos sujeitos professores do programa em Codó/Maranhão.

Apesar das possíveis potencialidades da dissertação elaborada, alguns elementos que não puderam ser discutidos tomaram forma durante a participação no Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), realizado em 2017, em João Pessoa/Paraíba. Na ocasião, os debates em torno do tema “História da Educação: global, nacional e regional” entrecruzaram-se às inquietações relacionadas às lutas desencadeadas pela publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Posteriormente

²⁹ Até 2016 o PARFOR atendeu professores de 3.282 municípios brasileiros e de 28.925 escolas, registrando 34.549 formados.

transformada em lei, a Reforma do Ensino Médio repercutia na construção da BNCC, em curso desde o ano de 2015.

Os conflitos em torno dessas iniciativas governamentais eram influenciados pelo momento de instabilidade política vivido no país devido à crise econômica, aos escândalos de corrupção e ao polêmico *impeachment* da presidente Dilma Rousseff³⁰, em 2016. Nesse cenário, devo mencionar a eclosão do movimento de ocupação estudantil das escolas secundárias brasileiras³¹, contra o projeto Escola sem Partido³² e a Reforma do Ensino Médio, além de outras reivindicações.

Nessa trajetória³³, resalto os caminhos que me instigaram a propor uma pesquisa que problematizasse as arenas político-pedagógicas vividas em torno da produção das legislações em curso. Por já ter realizado pesquisa voltada, digamos, ao “âmbito micro”, emergia a curiosidade de enveredar por um uso mais inventivo e engenhoso das *experiências legislativas* como fontes de pesquisa, mobilizando aportes da historiografia que problematizam a lei (também) no seu âmbito prescritivo. Em virtude disso, pareceu-me interessante examinar a emergência da BNCC, haja vista o processo de consulta pública que havia resultado, até aquele período, em duas versões do documento.

³⁰ Pautado na denúncia de crime de responsabilidade por infringir a lei orçamentária nacional, o processo de impedimento de Dilma Rousseff tornou-se um caso peculiar no país, especialmente porque ela não era alvo direto das acusações de corrupção que comprometiam grandes nomes do cenário político, tais como o então presidente da Câmara dos Deputados, o presidente do Senado, o próprio vice-presidente e o candidato à presidência derrotado. O processo em questão tornou-se ainda mais polêmico em virtude das denúncias de compra de votos de parlamentares, além do vazamento de áudios de políticos que viam no afastamento de Dilma a possibilidade de pôr fim às investigações envolvendo esquemas bilionários de lavagem de dinheiro. O processo de destituição foi considerado por juristas e movimentos sociais como um caso de disputa política ou um golpe parlamentar, tendo em vista que motivos constantes no processo legal foram muitas vezes esquecidos, como pôde ser observado nos argumentos utilizados pelos políticos para justificar o voto a favor do impedimento.

³¹ A mobilização estudantil ocorreu em pelo menos 22 estados, em mais de mil instituições educacionais, conforme a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). A ocupação também aconteceu no IFMA, suscitando um conturbado processo que motivou amplos debates em torno das mudanças que estavam sendo gestadas nos âmbitos local, nacional e internacional.

³² Trata-se de um movimento que diz representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015, onde projetos inspirados em sua pauta foram debatidos nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional. Alguns chegaram a ser aprovados, mas foram julgados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Embora tenha sido uma das principais bandeiras defendidas pelo atual Presidente da República, um dos seus fundadores, Miguel Nagib, encerrou sua participação. Para entender os motivos do desligamento, consultar: <https://www.escolasempartido.org/>. Sobre a defesa do Movimento pelo Presidente, conferir: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/bolsonaro-volta-defender-escola-sem-partido>. Acesso em: 18/01/2022.

³³ Nesse meio tempo, apesar dos percalços devido às constantes viagens a trabalho, concluí a Licenciatura em Filosofia (2017), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Acredito que as incursões pela Pedagogia, Filosofia e pela História da Educação tenham favorecido o hábito de pensar em termos interdisciplinares.

A partir das perspectivas teórico-metodológicas que tenho me aproximado, chamo atenção para o desejo de abordar a lei naquilo que as experiências *mostraram e produziram*. Por outro lado, no movimento onde procuro forjar outros usos da legislação como fonte de pesquisa, lanço-me ao desafio de examinar sentidos de escola e de currículo na (re)construção da BNCC.

Esse desejo de pesquisa algumas vezes esbarrou nos questionamentos de como os procedimentos investigativos apreendidos durante minha formação acadêmica poderiam se tornar incompatíveis ao impor, restringir, dominar, reduzir os múltiplos caminhos que poderiam ser trilhados, mas que também poderiam ser rejeitados por não terem adquirido legitimidade científica.

É o caso de algumas preocupações que emergiram durante o estudo, por sua tentativa de tecer *sentidos outros* para categorias comuns à educação ou mesmo por abordar, pelo viés historiográfico, uma política recente e ainda não consolidada no país³⁴. Por conta desses sentimentos (às vezes angustiantes, outras estimulantes), o texto de Larrosa me encorajou a ensaiar relações outras com o objeto. Ao invés de tratar essas questões como empecilhos, procurei focar nas possibilidades criativas da escrita.

Nesta empreitada, objetivo abordar a BNCC para além das perspectivas “favoráveis ou contrárias”. Proponho algo mais próximo a um labor ético-político interessado no exame de como nos tornamos o que somos em meio às disputas sobre os sentidos da escolarização na sociedade em que vivemos. Um caminho possível foi o tangenciamento das experiências legislativas de construção da BNCC de maneira *não linear*, observando suas permanências e descontinuidades, desvios, erros de cálculos e possíveis inversões completas. É assim que esta produção escrita traz as marcas de muitos processos de desfazer, fazer e refazer.

Por fim, cabe ressaltar que *a energia da pesquisa* (LARROSA, 2014, p. 24) não pode negligenciar minhas experiências na escola de educação básica, com professores e colegas que tive, com os textos que li e escrevi. Mas não só isso. Ela dialoga com as conversas nos corredores do trabalho, nas ruas, na mesa de bar; entra em contato com pessoas e lugares nas viagens que fiz. Interpela um “eu” que também se constituiu nas relações de afeto (e de conflitos) com a família; a partir

³⁴ São exemplos de categorias comuns ao campo da educação que serão problematizadas no decorrer da pesquisa: educação, escolarização, qualidade, fracasso escolar, crise da escola, reforma, inovação, mudança educacional, evidências etc.

dos filmes que vi; das músicas que ouvi; dos livros que li; dos lugares que conheci ou onde vivo e vivi; das frustrações que sinto e senti; das revoltas e (in)conformações; dos (des)encontros; dos amores e desamores; das angústias; das conquistas; das alegrias; do sono; do cansaço.

Afinal, a partir dessas experiências, coisas foram produzidas, pessoas e ações foram inspiração e negação, filiações foram construídas para serem abandonadas. De tudo isso, restou o desafio de mergulhar num emaranhado de relações com os outros, com o mundo e comigo mesma.

1.2 A história das reformas pós-1990 nas teses e dissertações

Antes de iniciar a análise do comparecimento da temática na produção acadêmica, é necessário mencionar uma limitação do procedimento utilizado na construção das bases documentais. Isso porque, devido à possibilidade de alguns títulos não conterem o termo “reforma” ou “reformas”, pode ter havido o descarte de estudos que, porventura, abordassem a temática no trabalho completo. Contudo, em caso de dúvida, por diversas vezes recorri ao conteúdo dos textos, buscando minimizar equívocos. Apesar disso, enfatizo que a abordagem não se pretende totalizante e traz as contingências das lentes da pesquisadora. Tal investimento tencionou produzir uma chave de entrada para o estudo.

Recorrendo aos acasos dos começos que, de algum modo, produziram interferências na construção desta análise, cabe destacar a dificuldade na elaboração da coleção documental através do portal da CAPES: ao utilizar os descritores “Reformas educacionais anos 1990”, foram encontrados 203.368 trabalhos. Ao inserir os descritores “reformas educacionais anos 2000”, a plataforma retornou 212.927 pesquisas, um quantitativo superior.

Refletindo sobre estratégias para enfrentar o problema, procedi a uma leitura panorâmica dos primeiros resultados, onde pude identificar a tese em que Borges (2016) se propôs a elaborar uma tipologia de estudos sobre as reformas educacionais pós-90 no Brasil, abrangendo pesquisas realizadas no período de 2000 a 2014, com foco na educação básica.

Sendo as bases de dados por ela utilizadas as mesmas que elegi para a pesquisa, com exceção dos trabalhos do CBHE, sua investigação auxiliou a redefinição do filtro das buscas, passando a focar nos descritores “reformas

educacionais” e nos estudos publicados a partir de 2015, além da análise do texto completo da tese mencionada³⁵. Apesar desta estratégia, a plataforma retornou 8.641 pesquisas, levando-me a refinar novamente a busca ao inserir como filtros as grandes áreas “Ciências Humanas” e “Multidisciplinar” e a subárea “Educação”³⁶, encontrando 3.784 trabalhos, sendo 2.346 dissertações e 940 teses.

Em seguida, procedi à leitura dos títulos das pesquisas para identificar aquelas focadas no período histórico pós-1990, em análises macro (excluindo os trabalhos centrados nos estados, municípios e instituições específicas), recortando também os estudos voltados à educação básica (com exceção daqueles que abordavam a formação de professores para atuação neste nível de ensino), totalizando 101 pesquisas. Num segundo momento, a partir da leitura dos resumos, foram descartados 18 estudos que não dialogavam diretamente com o objeto ou que apresentavam uma discussão mais específica, resultando em 82 fontes.

Dando início ao exame da produção nacional, incursiono pela tese onde Borges (2016) realiza uma revisão da literatura educacional brasileira sobre as reformas pós-1990. A terminologia “reforma educacional” foi empregada para tratar

[...] das grandes iniciativas que atingiram o sistema educacional no âmbito nacional, desencadeados através de legislação e normas nacionais. Estas iniciativas alteraram a concepção/organização do trabalho escolar; as regras de financiamento; os mecanismos de gestão. Entendemos que a reforma educacional no caso brasileiro está assentada em uma alteração nos padrões de gestão, com adoção de incentivos e regulação dos sistemas educacionais. Acrescentemos ainda um quarto aspecto, o deslocamento da atenção com os meios para os fins. As pesquisas, antes focadas nos insumos como principal abordagem para os problemas educacionais, passam a refletir mais sobre o aprendizado dos alunos, deslocando o foco para os fins (BORGES, 2016, p. 15).

Para o exame das “mudanças” que almejavam abranger o sistema educativo nacional, a autora utilizou dois movimentos investigativos: a) caracterizar o processo, buscando seus traços gerais, elementos centrais, estabilidade e mudanças operadas; b) realizar uma revisão sistemática dos trabalhos nacionais sobre as Reformas pós-1990, no intervalo de 2000 a 2014, focados na educação

³⁵ Considero o período recortado pela autora coerente com os objetivos desta investigação, tendo em vista que no ano de 2000 foi publicado o mencionado documento “Educação para todos: avaliação da década”, considerado um balizador para a análise da situação nacional e tomada de decisões pelo governo federal. Neste movimento de elaboração de diagnósticos e metas a serem atingidos pela nação, seguiram-se a elaboração de diversas legislações, como o PNE (2001-2010).

³⁶ Para aprofundamento sobre questões que envolvem os pressupostos fundantes da área de Educação na CAPES, especialmente no que se refere ao seu caráter interdisciplinar, multirreferencial e multicultural, sugiro a leitura do artigo de Dias, Therrien & Farias (2017).

básica. Acrescentou como desdobramentos do segundo movimento, realizar a classificação das pesquisas e dos conceitos (BORGES, 2016, p. 16-17).

Quanto à metodologia, a autora se propôs a seguir um protocolo rigoroso de seleção que pudesse ser replicável e abarcar o maior número de publicações, de modo a demonstrar que a ausência de alguns trabalhos não mudaria o panorama geral. Para tanto, utilizou as bases SciELO, ANPED e CAPES, cuja seleção retornou mais de 500 trabalhos, analisados com o auxílio de *softwares*.

Para examinar as características das pesquisas, procedeu à classificação utilizando o *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, cujas variáveis incluídas consideraram a base de dados, o ano e o tipo de publicação, o nome e o *qualis* da revista (no caso da SciELO), o grupo de trabalho (na ANPED), o financiamento da pesquisa, o posicionamento em relação às reformas: se claramente a favor, claramente contra ou se não deixou claro. Contemplou, ainda, a classificação do tema central a partir das categorias de análise previamente identificadas como eixos centrais das reformas, além da abordagem analítica das formas como se deram a coleta de dados e do tipo de pesquisa realizada.

No que se refere à análise dos conceitos, a mesma designou um conjunto de categorias com fins de codificação e comparação, a saber: Currículo, Gestão, Professores, Avaliações Externas, Financiamento, Políticas e Programas, Qualidade/ Equidade. A escolha dessas categorias foi definida com base na literatura mobilizada pela autora, que indica serem esses os principais eixos que direcionaram a definição das estratégias reformistas a partir dos anos 1990. Para realizar a comparação, contou com o auxílio do *software NVivo*³⁷.

O levantamento revelou que, predominantemente, a literatura nacional consistia de ensaios e estudos de caso, com abordagem qualitativa. Prevaleceu a crítica às reformas, sobressaindo discussões contrárias ao sistema capitalista e ao neoliberalismo³⁸, em detrimento à análise de documentos oficiais ou de evidências

³⁷ Esse programa organiza e categoriza informações textuais, através da contagem de palavras, ajudando a descobrir tendências e a sistematizar análises. Segundo Alves, Filho e Henrique (2015), a principal crítica a esse procedimento é que o trabalho pode ser direcionado pelas facilidades computacionais e não orientado pela teoria. Assim, embora facilitem a análise quando se tem muitas informações, tais programas não substituem a responsabilidade do pesquisador na interpretação dos resultados.

³⁸ O uso dessa categoria é caracterizado pela polissemia e imprecisão. Segundo Andrade (2018, p. 212), na década de 1990 o conceito se estendeu para além de um modelo de política econômica, passando a designar uma ampla série de fenômenos ideológicos, culturais e espaciais. Para ele, o caráter vago do termo, bem como a sua variação conceitual faz frente à flexibilidade do próprio objeto

empíricas. Identificou a predominância de uma interpretação sobre as reformas o que, para ela, colabora na disseminação de um tipo de resistência. Apontou um relevante crescimento de publicações na ANPED entre 2005 e 2007, assim como na SciELO. Já no Portal da CAPES o tema passou a ter destaque entre 2011 e 2012.

Em relação aos trabalhos da ANPED, boa parcela foi publicada no Grupo “Estado e Política Educacional”. Isso ajudaria, segundo a autora, a explicar a alta presença de discussões sobre os modelos de Estado e sistemas político-econômicos relacionados às reformas. Quanto à classificação temático-conceitual, o eixo específico mais recorrente foi “Professores”, seguido de “Gestão”. Na ANPED o tema “Professores” apareceu destacadamente. Já na SciELO foi mais frequente “Gestão”, seguido de “Professores”. Na CAPES, “Professores”.

A autora destacou a pouca discussão sobre “Avaliações Externas” e “Qualidade/Equidade” nas três bases. Para ela, ainda que tenham sido feitas referências aos problemas de qualidade da escola pública, contendo comentários em geral, negativos sobre as políticas de avaliações externas, foram poucos os estudos que se aprofundaram (BORGES, 2016, p. 71).

Em relação ao tópico “professores”, observou uma ênfase nas discussões sobre formação, carreira, responsabilização e bonificações. Prevaleceu a crítica ao modo como os reformistas enxergam o papel do docente. Segundo a maioria, este tem sido colocado em uma posição de protagonista, mas, ao mesmo tempo, um obstáculo, sendo responsabilizado e culpabilizado pelo insucesso dos alunos (BORGES, 2016, p. 85). Além disso, foi recorrente a ideia de que não teriam sido dadas as condições materiais, estruturais e de formação para que os profissionais desenvolvessem seu trabalho com qualidade.

Foram muitas as críticas à vigência de mecanismos de vigilância que se manifestariam através da responsabilização das escolas e dos professores; à bonificação, que estimularia a competitividade, tida como inadequada ao contexto

a que ele se refere. Seus partidários tem em comum a crença na hipótese do mercado eficiente, cuja ideia, apesar de se mostrar historicamente limitada e contraditória, tem sido capaz de direcionar o comportamento dos sujeitos e a construção de instrumentos financeiros. Entre os seus críticos, em comum encontra-se a recusa de sua linguagem e critérios, bem como a resistência ao imperialismo econômico e ao chamado *governo de mercado*, cuja racionalidade política se expande para além do próprio mercado, caracterizando-se pela “generalização da forma da empresa no tecido social” (p. 219). Apesar de enfatizar as variações históricas e geográficas do neoliberalismo e de reconhecer que o conceito tem sido utilizado de maneira oblíqua, o autor defende a sua importância estratégica, uma vez que o mesmo vem apresentando-se como uma ideia-força capaz de mobilizar a sensibilidade crítica e a ação política transformadora (ANDRADE, 2018, p. 218).

escolar; e às avaliações externas, que promoveriam um discurso de busca da qualidade através da elevação dos dados de rendimento nas provas padronizadas, intensificando a diligência sobre o docente. Nesse sentido, fiscalização, controle e avaliação foram vistos como pontos a serem combatidos (BORGES, 2016, p. 88).

Em muitos estudos foi enfatizada a crítica ao capitalismo, tido como um sistema que oprime e culpabiliza os indivíduos, levando os docentes a recorrerem a fraudes e faltas para atender às exigências, culminando no adoecimento e desgaste emocional devido ao acirramento de tarefas e expansão de funções. Já os artigos que abordaram a carreira docente apresentaram uma visão alinhada às ideias de precarização e intensificação do trabalho (BORGES, 2016, p. 89-90).

No que se refere à formação de professores, a autora percebeu uma resistência ao termo “competências”, geralmente associado a uma formação profissional reduzida, meramente voltada às técnicas de ensino, em detrimento a uma preocupação mais ampla com os fins da educação.

Quanto ao tema “gestão”, houve aqueles que defenderam que a descentralização característica das reformas teria favorecido a democracia na escola, contribuindo para a participação de diferentes atores no funcionamento da instituição. Houve aqueles que acreditaram na possibilidade de democratização, porém, denunciaram que concretamente teria havido apenas a descentralização de tarefas que o Estado não gostaria mais de administrar (desconcentração). Em contrapartida, pontuaram a centralização das dimensões julgadas relevantes, como a regulação, o currículo e a avaliação de desempenho. No outro extremo, houve aqueles que refutaram a tese da descentralização, reconhecendo esta prática como sendo típica de modelos neoliberais e de Estados mínimos, que têm reduzido as funções e responsabilidades concernentes às políticas sociais, vistas como essenciais no combate às desigualdades. Houve a prevalência da última vertente (BORGES, 2016, p. 109, 119, 130).

Outro ponto em destaque foram as características do modelo de gestão vigente: gerencialismo, performatividade e padronização. Em geral, os autores consideraram os aspectos da administração inadequados ao universo escolar. Por fim, alguns esboçaram um modelo mais adequado ao contexto educacional, mas foram considerados “filosóficos ou abstratos” pela autora (BORGES, 2016, p. 121).

Quanto ao tema “avaliações externas”, Borges (2016) refletiu sobre dois grupos distintos: os que defenderam sua relevância, diferindo em detalhes pontuais

e de ordem técnica; e aqueles que criticaram e negaram sua importância e existência no campo educacional. Os argumentos foram variados, mas transitaram entre a incapacidade de medir a aprendizagem de alunos através de números, ou de que a aprendizagem não poderia ser observada através de uma visão considerada simplista. Para a maioria, as avaliações são parte do processo, não devendo ser centrais (tendo em vista que, de uma função de diagnóstico, índices como o IDEB tem se transformado em um dos pilares das políticas do MEC). Por fim, acrescentou que os críticos questionaram a prática de “treinar para o teste”, que ocorre quando os professores se concentram apenas nos conteúdos que estarão presentes nos exames (BORGES, 2016, p. 136).

No que se refere ao “financiamento”, identificou um consenso sobre a ideia de que a sua forma foi modificada em virtude da crise fiscal dos governos. Um segundo destaque se referiu à quantidade de recursos direcionados à educação. A argumentação geral é de que houve uma redução, e que tal diminuição teria ligação com o novo modelo de Estado instalado no Brasil.

Contudo, para a autora, o argumento de que os gastos foram reduzidos cai diante dos números e das pesquisas que se dedicam a estudar os orçamentos públicos, embora o aumento não tenha acontecido em todos os níveis de ensino. Ela também identificou uma crítica à parceria com instituições privadas que, para alguns autores, teria como objetivo a desvalorização do ensino público, ou seja, seria uma consequência planejada das reformas (BORGES, 2016, p. 143).

Em relação à “qualidade/equidade”, observou uma maior quantidade de trabalhos abordando a qualidade, com uma significativa discussão do próprio conceito, destacando-se a ideia de que o mesmo se torna empobrecido quando resumido à medição através de testes padronizados. Nesses trabalhos, prevaleceu a crítica à participação dos organismos internacionais, com o predomínio de um debate mais conceitual, em detrimento a medidas de melhoria ou de resultados.

Sobre os conceitos de qualidade trabalhados, ressaltou um caráter vago e retórico, de difícil implementação (BORGES, 2016, p. 158). Segundo a mesma, frequentemente os autores associaram as práticas de descentralização e responsabilização às escolas com baixa qualidade, uma vez que se trataria de uma ferramenta instrumental para fazer legitimar os valores da sociedade capitalista. Nesses estudos, sobressaiu a refutação aos dados quantitativos, tidos como inadequados para medir a qualidade das escolas.

Quanto à produção sobre “Políticas/Programas”, na sua avaliação, persistiram críticas à participação de agências internacionais, à parceria público-privado e à descentralização. Defendeu-se que o modelo de gestão democrática estava sob ataque destas agências. A ideia da parceria ora esteve presente, ora ausente, dando lugar à denúncia da submissão às instituições privadas. Apontou ainda que muitos trabalhos defenderam que as políticas atuam na formatação de um novo tipo de cidadania, onde a escola estaria formando um indivíduo produtivo e útil, em detrimento a um ser reflexivo (BORGES, 2016, p. 164-66).

Quanto ao “currículo”, os estudos tocaram em várias questões, e frequentemente, os autores encontraram espaço para a discussão do sistema capitalista. Quando abordaram o uso do livro didático, ressaltam-no como instrumento de doutrinação; quando discutiram as concepções de currículo, destacaram o marco doutrinário neoliberal ou discursaram sobre o que denominam “esvaziamento curricular”, induzido pela presença de testes padronizados. Nesta visão, os exames foram considerados insensíveis às diferenças oferecidas pelos currículos nas diversas classes e escolas, não sendo, portanto, a melhor ferramenta para ajudar a repensá-los (BORGES, 170-71).

Antes de prosseguir com a análise da escrita da história das reformas, para além de algumas divergências³⁹ entre minhas próprias escolhas teórico-metodológicas e aquelas que autora optou para focar o fenômeno, concentrarei o exame desta tipologia de estudos naquilo que de estimulantes e convidativas as questões apresentadas podem trazer para contribuir com a produção do conhecimento no campo da educação e da historiografia da educação. Neste sentido, abraço o desafio de “repensar a forma como fazemos pesquisa no país, contribuindo para a discussão sobre políticas educacionais, suas formas de implementação e possíveis ideias em que se baseiam” (BORGES, 2016, p. 23).

Sendo assim, num sentido propositivo, apresentarei a seguir as análises por mim realizadas acerca da produção nacional publicada de 2015 a 2018, tecendo algumas reflexões, ponderações e sugestões acerca daquilo que fora exposto.

³⁹ As principais divergências devem-se ao uso de um referencial fundamentado na ideia de que as pesquisas que se baseiam em “evidências empíricas” seriam mais confiáveis porque se afastariam de um “viés ideológico”. Como discutiremos nos próximos capítulos, além de “fazer funcionar” as reformas ou certo modelo escolar, muitos estudos têm se dedicado a examinar e a (re)pensar as finalidades da escola, discussões por vezes ausentes nas políticas públicas. Diversos pesquisadores também têm refutado as tentativas de fixação de sentidos únicos para a educação, uma vez que estes acabam por excluir ou invisibilizar *sentidos outros* que enriquecem as vivências escolares e conformam a arena das reformas educacionais.

1.3 Considerações sobre a produção recente (2015-2018)⁴⁰

Sobre o repositório da CAPES, dos 82 trabalhos que discutem as reformas pós-1990, a maioria são dissertações (68,2%). Quanto ao ano de publicação, houve um significativo crescimento em 2017, que concentrou 41,4% da produção nacional. As regiões sul e sudeste reuniram a maioria das instituições formadoras, com um percentual de 36,5% e 31,7%, respectivamente. Os Estados que mais apresentaram pesquisas foram São Paulo e Rio Grande do Sul.

Visando obter informações sobre os sujeitos autores, ao examinar os currículos na plataforma lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴¹, foi possível identificar alguma mudança quanto ao local de atuação. Ainda que as regiões sul (34,1%) e sudeste (24,3%) continuem concentrando a maioria, diversos profissionais trabalham nas regiões nordeste (17,0%), centro-oeste (12,1%) e norte (8,5%), com destaque para o declínio no quantitativo daqueles que se formaram, mas não exercem suas atividades na região sudeste⁴². Seguem abaixo outras informações referentes ao nível de ensino e à função onde os mesmos desenvolvem suas atividades laborais⁴³:

TABELA 1: NÍVEL DE ENSINO E FUNÇÃO ONDE ATUAM OS PESQUISADORES

Atuam na educação básica na função docente	45,1%
Trabalham com formação de professores em nível superior	41,4%
Exercem (ou exerceram) cargos na equipe pedagógica em escolas de educação básica	20,7%
Exercem (ou exerceram) cargos de gestão em escolas ou órgãos ligados à administração educacional	19,5%

Fonte: CAPES, 2018. Quadro elaborado pela autora.

A inserção dessas informações é relevante para o indiciamento de aspectos referentes tanto à trajetória profissional dos sujeitos que discutem as reformas quanto às possíveis práticas vivenciadas no cotidiano escolar ou na formação de professores⁴⁴. Tal referência pode contribuir com investigações que se

⁴⁰ A lista dos trabalhos analisados encontra-se disponível nos Apêndices 1 a 4 (p. 319-326).

⁴¹ Levantamento realizado entre agosto e outubro de 2018.

⁴² Não foram localizadas informações acerca da atuação de 3 pesquisadores.

⁴³ Diversos pesquisadores atuam em mais de um nível/função.

⁴⁴ Entre os formadores de professores, mais de 70% têm experiência docente na educação básica.

dedicam a analisar as reformas a partir dos significados que lhes são conferidos pelos sujeitos que atuam na área. Além disso, trazem elementos para discutirmos o movimento de circulação de ideias no campo, posto que os mesmos atuam em todas as regiões do país, distribuídos em 18 Estados e no Distrito Federal⁴⁵.

No que se refere aos temas e objetivos dos estudos⁴⁶, a maioria se debruçou sobre avaliações em larga escala como foco principal ou articulado a outros eixos das reformas. Vejamos:

TABELA 2: TEMA E OBJETIVO DAS PESQUISAS ANALISADAS

Avaliações em larga escala	15,8%
Formação de professores/trabalho docente	14,6%
Políticas para o Ensino Médio	13,4%
Qualidade educacional	8,5%
Educação Integral e/ou em tempo integral	7,3%
Relação público-privado no campo da educação	6,0%
Gestão escolar	4,8%
Formação cidadã	3,6%
Base nacional comum curricular	3,6%
ESTUDOS MISTOS	TOTAL (%)
Avaliações em larga escala e gestão escolar	4,8%
Avaliações em larga escala e formação/trabalho docente	3,6%
Avaliações em larga escala e qualidade educacional	2,4%

Fonte: CAPES, 2018. Quadro elaborado pela autora.

Também foi observada a emergência de um interesse sobre as reformas direcionadas ao ensino médio. Tal preocupação esteve associada ao estudo sobre educação integral e/ou em tempo integral⁴⁷. Outra preocupação crescente dirigiu-se

⁴⁵ Na região sul, o maior número de pesquisadores reside no Paraná e Santa Catarina (13,4% cada); no sudeste, em São Paulo (15,8%); já no centro-oeste, em Goiás (7,3%); no nordeste, no Ceará (6,0%); no norte, no Pará (3,6%).

⁴⁶ Este quadro-resumo foi elaborado a partir de um trabalho de tabulação dos assuntos aludidos ao tema, a partir dos resumos das pesquisas. Como toda classificação, a construção de agrupamentos constitui-se por um esforço de encontrar similitudes e diferenças. Sendo assim, as tabelas foram organizadas através do cruzamento entre as informações partilhadas e os olhares desta pesquisadora, cujas análises comportam realces e silenciamentos. O esforço não foi realizado para construir uma tipologia, mas para identificar quais seriam as dimensões atreladas às reformas ou indicar sobre quais focos tem incidido as iniciativas governamentais.

⁴⁷ Segundo o MEC, a educação integral representa um projeto em sintonia com a vida, as necessidades e interesses dos estudantes, vistos como cidadãos de direitos. Já a educação em

às concepções em torno de uma formação pautada cidadania e na educação como direito social⁴⁸. Por fim, há que se chamar atenção para as pesquisas que examinaram alterações curriculares advindas dos projetos renovadores.

Como é possível perceber, diferentemente do que foi apontado por Borges (2016), a maioria se debruçou sobre as avaliações em larga escala como foco principal ou articulado a outros eixos das reformas.

Em seguida, procedi ao levantamento dos assuntos mais aludidos como associados ao fenômeno, não necessariamente tomados como foco principal, mas apontados como elementos que seriam examinados no percurso da pesquisa. É importante destacar que o levantamento foi realizado a partir dos resumos dos trabalhos⁴⁹ e que as pesquisas podem conter mais de uma abordagem.

TABELA 3: OPÇÕES DOS AUTORES PARA ABORDAGENS DAS REFORMAS

Relacionam o movimento à emergência de avaliações em larga escala	29,2%
Abordam a existência de diferentes concepções de qualidade educacional em disputa	28,0%
Apontam a influência de organismos financeiros internacionais	26,8%
Explicitam que as reformas respondem às mudanças no capitalismo	26,8%
Abordam o fenômeno a partir do materialismo histórico/dialético/crítico	24,3%
Propõem realizar uma análise dos discursos, dos enunciados ou do conteúdo das reformas (como método ou como técnica)	21,9%
Defendem que as mudanças são fruto da reforma do Estado	18,2%
Analizam alterações na relação público-privado	15,8%
Identificam que as reformas propõem/ocasionam modificações nos currículos escolares	13,4%
Discutem que as reformas têm gerado demandas voltadas à oferta de educação integral ou em tempo integral	8,5%
Examinam e/ou defendem a educação como um direito	8,5%

Fonte: CAPES, 2018. Quadro elaborado pela autora.

tempo integral diz respeito à ampliação da jornada escolar diária de atividades. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 09/06/2020.

⁴⁸ Esse assunto será explorado no capítulo III.

⁴⁹ É importante reforçar os limites da análise ancorada nos resumos, uma vez que a visada panorâmica ao mesmo tempo em que informa sobre aspectos gerais, silencia as diferenças e a complexidade dos investimentos, marcados por experiências que conferem riqueza e diversidade aos resultados. Devido ao volume de leituras, não foi possível realizar a descrição de todas as pesquisas. Contudo, algumas foram incorporadas a esta tese, como é o caso de Barbosa (2016), Barrera (2016), Borges (2016), Pereira (2016), Silveira (2016) e Sossai (2017).

Nos estudos que apontam mudanças na política educacional como fruto da ação do Estado e em decorrência de sua reforma, houve a ênfase na ideia de que o movimento de renovação acontece em virtude da emergência de um modelo gerencial, pautado no controle e na administração de resultados escolares (15,8%). Desse quantitativo, diversos trabalhos enfocaram a vigência de procedimentos de responsabilização (das escolas, dos gestores, dos professores), além da busca pela eficiência e produtividade na concepção das políticas públicas.

Outros estudos se dedicaram a debater mudanças no financiamento da educação básica; se debruçaram sobre questões de acesso e permanência na escola; ou discutiram o enfrentamento das desigualdades sociais através das reformas (6,0% cada). Alguns abordaram a formação para a cidadania e para a democracia como uma demanda do movimento ou estudaram a emergência do empreendedorismo social e da atuação de organizações sociais (OS)⁵⁰ como característica das reformas (4,8% cada).

Quanto aos congressos da ANPED e SBHE, após a leitura dos resumos, foram excluídos dois trabalhos que constituíam parte das pesquisas citadas a partir da CAPES, resultando em 19 textos. Como os eventos são bianuais, não foi realizada a análise por ano de publicação. Contudo, há que se considerar um crescimento do interesse na ANPED, que em 2017 apresentou 10 estudos⁵¹, o que representou mais de 50% da produção na categoria “congressos”.

Embora alguns autores não tenham deixado nítidos nos resumos os objetivos, a abordagem teórico-metodológica e os resultados alcançados, foi possível identificar a predominância dos temas “Base Nacional Comum Curricular”, “Educação Integral” e “Formação/trabalho docente”. Já os estudos mistos enfocaram, em sua maioria, as “avaliações em larga escala”.

Quanto às opções para a abordagem das reformas, sobressaíram as análises sobre os efeitos no currículo (33%), seguidos daqueles que se debruçaram acerca da produção e circulação do discurso (22,2%) e, por fim, os que objetivaram mapear a produção acadêmica (16,6%), representando uma significativa alteração dos interesses em relação à CAPES e à base SciELO.

⁵⁰ Há controvérsias sobre atuação das organizações sociais (OS) na esfera pública. De maneira geral, trata-se de entidades não governamentais da sociedade civil com fins públicos e não lucrativos. Esse assunto será retomado no Capítulo III.

⁵¹ Dois trabalhos foram descartados, conforme exposto anteriormente.

Os conteúdos dos trabalhos nessa categoria apresentaram algumas aproximações. Entre os autores, foi consensual a vinculação das reformas à justificativa de melhoria da qualidade da educação. Embora este seja um conceito disputado, foi identificada a tentativa de instituição de verdades sobre o ideal de qualidade, bem como a houve intensificação de disputas em torno do termo.

A tentativa de fixar sentidos para a qualidade na educação foi vista como alinhada à busca pelo estabelecimento de normas de conduta, pautadas nas performances almejadas em avaliações externas. Diversos autores entenderam que a formação dos profissionais da educação vem sendo utilizada como meio para concretizar intencionalidades governamentais alinhadas à agenda macroeconômica.

A maioria discutiu a influência das reformas no currículo, entendido como campo de articulação discursiva e de disputas hegemônicas⁵² de significação em torno de projetos de sociedade e de educação. Nesse movimento, autores preocupados com o exame dos discursos apontaram a articulação de demandas heterogêneas em favor do significante qualidade, onde a elaboração de uma base nacional comum curricular foi vista como articuladora de uma dispersão de sentidos de currículo.

Foram inúmeras as críticas à fixação de um currículo comum para o país. No caso da BNCC, os pesquisadores apontaram que a sua produção implica a exclusão de sujeitos, instituições e da multiplicidade de pensamentos e práticas de currículo. Pontuaram ainda que a busca por uma identidade nacional envolve disputas, negociações e interesses conflitantes.

Por fim, diversos textos realçaram a intensificação de proposições curriculares por parte de organizações privadas em sistemas públicos de ensino. Tal intervenção foi vista como indutora da materialização de práticas empresariais na educação pública. Diante disso, os trabalhos apontaram a impossibilidade de pensar a questão curricular fora das relações de saber-poder. Estas sofrem interferências das mais distintas origens, ocasionando diferentes e imprevistas (re)ações na elaboração das políticas e no cotidiano escolar.

⁵² A ideia de hegemonia foi vinculada a um movimento articulatório de sentidos, que se dá a partir do enfrentamento de práticas de sentido antagônicas. Por tornar equivalentes demandas diferentes, tal processo torna instáveis as fronteiras entre os grupos que disputam a hegemonia dos discursos.

1.3.1 Dimensões das reformas pós-1990 segundo autores de artigos publicados na base SciELO

O ano de 2016 concentrou a maioria dos artigos nessa categoria. Os temas e objetivos mais discutidos foram a “relação público/privado” e as “avaliações em larga escala”. Quanto às opções dos autores, o enfoque predominante identificou a influência da lógica mercantil nos contornos assumidos pelo movimento (66,6%). Em seguida, apareceu a ideia de que as políticas são consequência da reforma do Estado, com ênfase na emergência de um modelo gerencial, administrativo (55,5%).

São Paulo concentrou a maioria dos pesquisadores. Dos 17 autores, 09 estão vinculados às Universidades daquele estado. Em seguida, tivemos pesquisadores das Universidades Federal e Estadual de Goiás (01 de cada). Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresentou 01 pesquisadora. Foram 05 os autores estrangeiros, representando Universidades do Chile, Portugal, Austrália, Suécia e Estados Unidos.

Na análise dos artigos foram observados pontos de convergências, ainda que com ênfases e argumentos variados. Foram apontadas por praticamente todos os autores as reconfigurações do papel do Estado quanto à provisão, financiamento e regulação das políticas. O mote dos debates girou em torno da interrogação sobre os modos em que o Estado vem assumindo novos papéis, notadamente ligados ao gerencialismo.

Diversos pesquisadores (BAUER, ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015; FREITAS, 2016; ANTUNES; PERONI, 2017; MAGALHÃES; CRUZ, 2018) realçaram a transposição de conceitos do setor privado-empresarial para as instituições públicas, tais como os de qualidade, eficiência, metas e produtividade. Segundo Piolli; Silva; Heloani (2015, p. 591), há um apelo à gestão eficaz e austera no uso dos recursos, visando ao combate à burocracia, à morosidade e à ineficiência, sob o argumento de melhoria dos serviços públicos.

Outra aproximação foi o reconhecimento da influência de questões macropolíticas e das experiências de outros países na configuração do fenômeno no Brasil. Dois artigos ressaltaram o papel do Consenso de Whashington (1989) na redefinição da agenda pública pós-1990. Tal evento foi marcado pela estipulação de uma pauta de condições estabelecidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI),

Banco Mundial e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos como condição para a outorga de ajuda financeira aos países que passavam por crises econômicas.

Para Morandé L. (2016, p. 34), nesta oportunidade foram lançados alguns pilares de um programa aplicável a economias tidas como “em desenvolvimento”. Dentre eles, encontram-se a abertura ao comércio internacional, a focalização do gasto público em subsídios aos mais pobres (incluindo a saúde primária e a educação escolar), a privatização, a busca por uma maior arrecadação de impostos, o ajuste das contas públicas e a redução dos índices de inflação. Segundo o pesquisador chileno, ainda que em distintos graus de intensidade, durante a década de 1990 a maioria dos países da América Latina aplicou tais recomendações.

Pioli, Silva e Heloani (2015, p. 593) também apontaram o Consenso de Washington como marco da emergência de estratégias político-gerencialistas que, segundo eles, estabeleceram as bases para uma nova política econômica, social, cultural e educacional. Nesse contexto, a educação se apresentou como tema supranacional e a formação das novas gerações se direcionou a uma perspectiva pragmática, com a participação de novos agentes na sua oferta e regulação. Emergiram centros de poder, tais como agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais e não governamentais - ONGs, com vistas a elevar o nível de atendimento das populações na educação básica e superior, sob a égide de projetos de parceria com o setor privado.

Morandé L. (2016) acrescentou a criação do Mercosul em 1991⁵³ como um fator que contribuiu para uma maior receptividade a essa mentalidade macroeconômica, tendo a união aduaneira alavancado o comércio de produtos industriais entre os países membro. No período, governantes da América Latina despontaram como influentes no processo de assimilação de políticas alinhadas aos ajustes econômicos: na Argentina, Carlos Menem (1989-1999); no Brasil, Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002); no México, Carlos Salinas de Gortari (1998-1994); no Perú, Alberto Fujimori (1990-1998); na Colômbia, César Gaviria (1990-1994). Quanto ao Brasil, Morandé L. (2016) ponderou que o país passou por etapas na implementação das políticas. A primeira correspondeu ao governo Collor de Melo (1990-92); a segunda, à aplicação do Plano Real a partir de 1994, quando FHC foi Ministro de Itamar Franco (1993-94) e depois Presidente da República. Para o autor,

⁵³ Participaram Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai.

La distinción es necesaria porque, si bien el Plan Real sentó las bases para abatir definitivamente una alta inflación crónica en Brasil, fue durante la breve administración de Collor de Melo que se comenzaron a llevar a cabo las reformas de carácter más estructural alineadas al Consenso de Washington (MORANDÉ L., 1996, p. 42).

Exemplos de reformas implementadas no governo Collor foram a Política de Industrialização e Comércio Exterior (PICE), período em que muitas empresas locais investiram em inovação e tecnologia, e o Plano Nacional de Desestatização (PND). Contudo, tendo o ex-presidente Collor fracassado em reduzir a inflação e com sua destituição do cargo por corrupção, foi a criação do Plano Real que destacou FHC como figura emblemática no processo de ajuste fiscal.

Morandé L. (2016, p. 49) argumentou ainda que apesar dos êxitos alcançados pelas reformas econômicas, ao final dos anos 1990 sobreveio a crise asiática que afetou severamente a maioria dos países da América Latina, onde o Produto Interno Bruto (PIB) regional se contraiu a 1% em 1999, afetando a ordem econômica que havia surgido. O Brasil deixou de crescer e, em 2002, o partido de FHC perdeu as eleições para Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), político que trazia um discurso contrário às reformas dos anos 1990.

Embora nas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) tenham sido mantidos grande parte dos princípios econômicos das reformas anteriores⁵⁴, o país não passou imune aos efeitos da crise fiscal que levou o país a dois anos de recessão (2015 e 2016), durante o governo de Dilma Rousseff.

Apesar de parte do legado do Consenso de Whashington ainda ser desconhecido, dado o seu caráter recente, Morandé L. (2016) apontou a emergência de discussões sobre os efeitos das medidas na América Latina. No âmbito da economia foram tidos como positivos o crescimento do PIB per capita (50% maior no período de 2008-2012 do que de 1980 a 1989) e a redução da pobreza de 40% da população em 1980 para 28% em 2014. Ainda assim os efeitos sociais das reformas econômicas vêm sendo questionados, levando à assunção de políticas de “inclusão

⁵⁴ Apesar de reconhecerem as diferenças dos governos entre 1990 e 2018, diversos pesquisadores realçaram continuidades de princípios administrativos. É o caso de Piolli, Silva e Heloani (2015), que destacaram a adesão ao gerencialismo e as articulações empresariais realizadas pelo PT na definição da agenda educacional, tais como a ênfase na gestão de resultados contidas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para Freitas (2016, p. 139), o avanço das políticas de responsabilização baseada em avaliação e pressão sobre as redes públicas se fortaleceu na gestão de Haddad (PT), no MEC. Esse cenário sofreu a influência da composição do Congresso Nacional, que contou com o engajamento dos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012) na definição das agendas públicas.

social”. Nesse caso, há uma disputa nas retóricas em torno do diagnóstico de que a melhoria na economia e na distribuição de renda precisa vir acompanhada de uma melhoria na educação⁵⁵. Apesar das divergências de entendimento, muitos países têm se dedicado a melhorar o acesso à educação, atualmente concentrando esforços na questão da qualidade, cujo investimento também é visto como um incremento à ciência e à tecnologia.

Numa discussão mais direcionada à educação, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), em artigo onde sistematizaram os debates em torno das avaliações em larga escala como dimensão das reformas, argumentaram que a difusão dos testes padronizados tem sido justificada pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação *pari passu* à mudança nas organizações em geral.

Configura-se assim um novo discurso acerca da gestão da escola pública, posto que as testagens propiciam melhor gerenciamento dos recursos disponíveis (a partir da possibilidade de auxiliar no direcionamento dos investimentos na escola pública), bem como pela demanda por dados educacionais e sobre as aprendizagens a serem utilizados para a melhoria do ensino público (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370).

Quanto às influências internacionais na reconfiguração do Estado brasileiro, diversos autores citaram o poder indutor das reformas norte-americanas nas reconfigurações de políticas nacionais (MAGALHÃES; CRUZ, 2018; FREITAS, 2016; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; PIOLLI; SILVA; HELOANI; 2015). Tais experiências referem-se à assunção de um sistema de avaliação baseado em testes padronizados que toma os níveis de proficiência em leitura e matemática como variável crítica para julgar estudantes, professores e diretores de escolas.

A disseminação dos testes nos EUA se fez em nome de reformas da educação pública, tendo à sua frente interesses envolvendo empresas que aplicam os testes, associados à venda de materiais didáticos. De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), acopladas aos programas *No child left behind*, da administração Bush, e *Race to the top*, no governo Obama, as avaliações em larga escala constituíram-se em um instrumento de reforma que, em seus resultados, aprofundaram as desigualdades entre os alunos, com desvantagens para aqueles

⁵⁵ Para Lingard (2016, p. 612), apesar da vinculação da OCDE aos interesses econômicos, com a conclusão da Guerra Fria e sua ameaça ideológica, bem como em virtude dos efeitos da crise financeira global de 2008, a Organização se viu diante do desafio de repensar suas concepções. Nesse contexto, seu foco passou a ir além do PIB como indicador de crescimento, passando a incluir o bem-estar populacional e as preocupações com a desigualdade e a coesão sócia, onde a educação vem ganhando destaque.

provenientes de comunidades pauperizadas. Além disso, os testes trouxeram pressões sobre professores e gestores, acirrando as políticas de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*).

No Brasil, junto à universalização do acesso à educação básica vem ganhando corpo o argumento de que as testagens seriam instrumentos úteis para a verificação da qualidade da oferta, entendida como a elevação dos níveis de aprendizagem discente. O controle dessa dimensão tem sido exercido pela comparação dos resultados obtidos pelos estudantes nas provas ao longo dos ciclos das avaliações. Dessa forma, os testes têm propiciado informação, diagnóstico, regulação e monitoramento - do indivíduo e do sistema educacional - e legitimação das políticas emergentes (BAUER, ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370).

Este raciocínio que vincula qualidade à medida de resultados escolares vem sendo difundido nas políticas recentes, levando a alterações nas relações entre público e privado, segundo Antunes e Peroni (2017). No artigo analisado, as autoras debateram as implicações dessas mudanças para a democratização e o direito à educação no Brasil e em Portugal. Ao analisarem as respostas das políticas às populações abrangidas pelas reformas pós-1990, pontuaram a multiplicação das modalidades de privatização e de mercadorização da educação.

A partir de olhares cruzados entre investigações empíricas desenvolvidas nos dois países, ressaltaram a *ambivalência* das reformas tanto no sentido de uma ampliação do direito à educação, como no deslocamento da execução e direção das políticas sociais do Estado para a sociedade. Embora tenham alertado que a reconstrução entre os domínios público e privado continue em aberto, observaram que têm sido múltiplos os processos desencadeados, com significados distintos:

a criação de condições para o estabelecimento de quase-mercados educativos, com entidades da sociedade civil concorrendo por contratos de provisão de serviços educativos; (ii) a instauração de relações privadas dos cidadãos com a educação, no âmbito da resposta pública; (iii) a constituição de corpos de profissionais (muitas vezes precários), cujas condições laborais, ou mesmo características, se distanciam do padrão do sistema público, apesar de operarem no quadro de uma resposta pública; (iv) a expansão do poder do Estado, por dentro da sociedade civil, delegando competências e poderes, mantendo frequentemente o controlo estratégico; (v) mas também a canalização de segmentos dos públicos, tendencialmente mais desfavorecidos e frágeis social e academicamente, para fora da escola e/ou para entidades externas ao sistema público de educação e formação (ANTUNES; PERONI, 2017, p. 207).

Nesta perspectiva, apontaram como prejuízo para o projeto democrático o esvaziamento das instituições públicas em relação às decisões e ao controle dos interesses quanto às políticas educacionais. Para elas, uma das situações que mais chama atenção é a crescente intervenção de empresas na definição dos conteúdos escolares através da participação na elaboração de políticas públicas e da constituição de parcerias com escolas específicas. Estas parcerias são utilizadas para a legitimação das lógicas privadas como modelares para o alcance de certo padrão de qualidade vinculado a critérios de eficiência e produtividade.

Quanto às parcerias público-privadas, dois artigos debruçaram-se sobre a atuação do Movimento Todos Pela Educação (MTPE). Segundo Martins e Krawczyk (2018, p. 4), no processo de reestruturação do espaço público brasileiro o empresariado tem buscado o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, em nome de um dito controle social⁵⁶.

Através de pesquisas em documentos do MTPE e da realização de entrevistas⁵⁷ com seus membros, as autoras investigaram os objetivos e as estratégias utilizadas para incidir na política educativa. O interesse foi justificado por sua visibilidade como interlocutor privilegiado na construção das agendas de reformas no país.

Embora a participação do empresariado na política educacional não seja nova no Brasil, Martins e Krawczyk (2018) reforçaram que o conteúdo de suas intervenções tem se relacionado às características assumidas pelo sistema recentemente. Faz parte desse cenário a ampliação da cobertura escolar, tendendo à universalização, embora a inclusão de novos grupos na escola esteja se firmando ao mesmo tempo em que altos índices de abandono e distorção idade/série são produzidos. Isso alimenta um discurso de preocupação, onde a educação se torna campo de disputa de distintos – ou opostos – projetos sociais. Nesta arena, o projeto empresarial tem conquistado importantes espaços (MARTINS; KRAWCZYK, 2018).

Reconhecendo esse fenômeno no bojo da reforma do Estado, as autoras pontuaram a gestação de uma nova governabilidade no âmbito da educação pública.

⁵⁶ Além do MTPE, os artigos apontaram diversas organizações de origem empresarial que atuam na educação em parceria com os governos brasileiros, tais como: Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann.

⁵⁷ A pesquisa “Movimento ‘Todos pela Educação’: um projeto de nação para a educação brasileira”, conduzida por uma das autoras, contou com a realização de sete entrevistas realizadas em 2012 junto a membros do MTPE. Foram analisados 14 documentos produzidos pelo Movimento entre 2006 e 2012, além de investigações em periódicos e notícias divulgadas em portais eletrônicos.

Nesse processo, destacaram que durante as gestões de FHC houve o incentivo à “responsabilidade social” por parte do empresariado, através da criação de programas de combate à pobreza. Essa mobilização provocou o advento de regulamentações e de figuras jurídicas da sociedade civil voltadas à prestação de serviços públicos que, através de parcerias, vem “complementando” o orçamento nacional com recursos privados.

Martins e Krawczyk (2018) pontuaram que o envolvimento do empresariado nas questões sociais adquiriu notória capilaridade.

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que, coletivamente e/ou individualmente, se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão. Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias, etc. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores) (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6).

Nesta perspectiva, as reformas recentes vêm sendo legitimadas pelo princípio da corresponsabilidade pela educação. O próprio MTPE se autodefine como uma “aliança nacional apartidária” que representaria uma ampla coalizão de *defesa de causa*, a causa educacional. Sua plataforma de ação foi definida com base em uma pesquisa que visou conhecer as convergências entre as políticas e os programas de educação implementados por fundações e institutos, estabelecendo-se, assim, redes de parcerias com objetivos pretensamente comuns.

Alguns desses objetivos traduziram-se em metas mensuráveis estabelecidas pelo Movimento: “1) Toda a criança e jovem dos 4 aos 17 anos na escola; 2) Toda a criança plenamente alfabetizada até aos 8 anos; 3) Todo o aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) Todo o jovem com o Ensino Médio concluído até aos 19 anos; 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 7). Paralelamente, o MTPE vem trabalhando com a produção e divulgação de estatísticas sobre a educação pública, além de promover suas ideias nos principais meios de comunicação do país.

Tendo como pauta o enfrentamento da suposta má qualidade da educação pública, o *modus operandi* do MTPE vem se caracterizando pelo uso de

diferentes estratégias: a organização em rede e os conhecimentos técnicos e de comunicação (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 10). As redes são descritas como relações não hierárquicas e interdependentes que ligam uma variedade de atores que compartilham interesses comuns. Elas vêm garantindo a influência do Movimento junto ao Estado, uma vez que seus membros atuam, simultaneamente, em espaços públicos e privados⁵⁸.

A participação simultânea em instituições de natureza diversa confere ao MTPE legitimação, circulação e compartilhamento de ideias e valores, contribuindo para a tentativa de criação de consensos. Assim, com a ampliação das parcerias e da projeção midiática, o Movimento hoje alcançou reconhecimento enquanto especialista em educação. Sua comissão técnica

[...] produz e difunde documentos e vídeos, sistematiza experiências governamentais e de iniciativa privada consideradas bem-sucedidas, monitora e divulga indicadores educacionais e resultados de avaliações estaduais e nacionais, sempre comparando a realidade nacional e internacional. A interlocução junto aos principais canais midiáticos do país foi viabilizada pela rede de contatos (empresários da mídia e profissionais da comunicação) [...] e pelo poder econômico (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 13).

Quanto ao fortalecimento das relações com a mídia, os documentos apontaram a oferta de cursos de jornalismo em educação, a colaboração na preparação de entrevistas, a sugestão de pautas a editores, a produção de artigos, a divulgação de estatísticas e de notícias sobre educação etc. Disponibilizados no sítio eletrônico da instituição, essas estratégias cumprem o papel de embasar as propostas, pressionar os governos e de tentar construir um *discurso único* em torno da educação (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 13).

Magalhães e Cruz (2018, p. 2) também têm investigado a influência do MTPE no que eles chamam de “contrarreforma” educacional, haja vista o crescente alinhamento às demandas de setores empresariais interessados no enxugamento do serviço público, na flexibilização das conquistas trabalhistas e na precarização dos

⁵⁸ Nas redes formadas pelo MTPE os fundadores se articulam com entidades de representação de interesses de certos grupos – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação Brasileira de Bancos (Febraban); fundações, institutos, ONGs; organismos internacionais. Na alta burocracia estatal, vários membros ocupam ou ocuparam importantes cargos, tais como: integrantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), presidentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). A quem interessar, o texto traz uma lista de membros do MTPE que também são/foram vinculados ao governo, dentre eles o ex-Ministro, Fernando Haddad.

direitos sociais. Nesta perspectiva, a ideia de contrarreforma está vinculada à restauração e à conservação da ordem social e política capitalista.

Os autores realçaram a ressignificação do conceito de sociedade civil, hoje concebida como um conjunto de atores unificados pela “solidariedade”, portadores de “interesses gerais” e capazes de formatar novos espaços públicos (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 4). Um dos efeitos desse fenômeno é a despolitização dos conflitos em favor da negociação entre grupos.

As ONGs nascidas como porta-vozes da nova complexidade da sociedade brasileira, em confronto com a ditadura civil-militar, se transformaram em organizações supletivas das insuficiências do aparelho estatal e estão no interior de um complexo processo de disputa de sentidos do que é o “social” e “político”. Isso se ampliou cada vez mais com a entrada em cena das organizações de “ética empresarial”, transformando a educação e a cultura em territórios não conflitivos (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 5-6).

É possível afirmar que Movimento sugere uma ideia de consenso a partir do próprio nome/*slogan* “Todos pela Educação”. Essa intencionalidade é identificada pelo uso de expressões comumente utilizadas no campo da educação, que teriam um aparente significado universal, tais como: “educação de qualidade”, “educação para todos”, “uso eficiente dos recursos públicos”, “gestão”, “inclusão”, “tecnologias”, “soluções”. Requentados como algo que se sobrepõe a qualquer diferença, esses slogans conferem legitimidade ao Movimento através da formação de uma opinião pública favorável às bandeiras preconizadas. Exemplo do êxito do *modus operandi* que utiliza como estratégia de convencimento a definição de seu entendimento particular como universal foi a promulgação do Decreto 6.094/ 97 (governo Lula). O conhecido “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” reproduz quase literalmente os princípios do MTPE (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 8).

Outro exemplo da capilaridade do uso dessas lógicas foi a instituição do “Pacto Pela Educação” (2011), no estado de Goiás, onde “reproduzindo a ideia de urgência e de coletividade em comunhão, o sistema de ensino goiano foi reduzido a locus de experimentação da chamada educação de resultados” (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 11). Utilizando o argumento da *crise na educação*, tal reforma utilizou os níveis de aprendizado e as taxas de evasão piores que a média nacional como justificativa para legitimar a urgência *do novo* na política educacional.

São cinco os pilares do citado Pacto: “valorizar e fortalecer o profissional da educação”, “realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede

estadual de ensino”, “adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem”, “reduzir significativamente a desigualdade educacional”, “estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” e “ser referência nacional em educação”.

Tal modelo de gestão pública tida como eficaz utiliza os esquemas de bonificação concebidos como “estímulo à regência”. Ao sugerir a ideia de valorização dos “bons” professores, a estratégia tenta induzir a opinião pública a considerar legítimo o dispositivo da vinculação dos ganhos docentes à frequência diária e à entrega de planos de aula (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 11).

Ainda compondo esse cenário retomo a temática das avaliações em larga escala enquanto dimensão das reformas pós-1990. Para tanto, dialogo com pesquisadores que se debruçaram sobre a influência do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Escritos por autores estrangeiros (POPKEWITZ; LINBLAD, 2016; LINGARD, 2016), ambos os artigos abordaram a influência das concepções de educação defendidas pela OCDE para legitimar reformas nos países participantes da Avaliação⁵⁹.

Segundo Lingard (2016), até o final dos anos 1990 a educação tinha um “papel generalizado” na OCDE⁶⁰. Contudo, a realização do PISA em 2000 e a criação da Diretoria da Educação em 2002 - que se tornou Diretoria da Educação e Competências em 2012 - indicam a importância que o tema adquiriu na Instituição.

A OCDE é considerada um importante nodo numa rede de relações (de políticos, pesquisadores e consultores), incluindo países que não são membros e outras organizações internacionais. Para Lingard (2016, p. 612), ela vem atuando como um fórum indutor de políticas, exercendo um poder suave (*soft power*) por meio de processos de vigilância mútua e pressão dos pares. Esse papel indutor tem sido reforçado pelo investimento no *trabalho estatístico* de comparações internacionais a fim de apoiar decisões políticas⁶¹.

As publicações dos *rankings* de desempenho têm ao chamado “choque do PISA” (LINGARD, 2016, p. 613). Quando considerados abaixo do esperado, os

⁵⁹ Atualmente o PISA inclui mais que o dobro dos 35 países membros da OCDE.

⁶⁰ Tendo em vista a influência do PISA no estabelecimento de metas de qualidade educacional no Brasil reconhecido no PNE (2014-2024), serão realizados investimentos sobre o tema no capítulo III.

⁶¹ Nas entrevistas os membros da OCDE descreveram-na como uma “universidade não acadêmica” que faz pesquisas *para* a política, o que se difere das pesquisas acadêmicas *sobre* política.

números têm provocado reformas nos sistemas escolares em diversos países⁶², visando a melhoria da qualidade (resultados nas avaliações) e da equidade (resultados correlacionados ao contexto socioeconômico).

Embora as fundamentações utilizadas para justificar a participação no PISA sejam diferenciadas, as pesquisas levantaram uma ênfase na perspectiva da “política baseada em evidências”, pautadas na construção de estatísticas para fornecer comparações numéricas. Apesar da notória valorização dessas técnicas, para Lingard (2016) os resultados dos testes têm sido muito mais utilizados como justificativas externas para mudanças nos sistemas nacionais de educação do que provocado um aprendizado político-pedagógico a partir do estudo das razões do desempenho dos países com melhores resultados. Além disso, os usos do PISA têm focalizado mais o fetiche dos *rankings* do que as preocupações com a equidade.

Contribuindo para as discussões sobre as “sociedades traduzidas em números”, Popkewitz e Linblad (2016) apontaram o PISA como um estilo de raciocínio contemporâneo no qual os cálculos internacionais e os *rankings* de desempenho dos alunos são instrumentos utilizados para fabricar princípios sobre quem é — e como deverá ser — a criança. Sendo mobilizadas para administrar as populações pelo Estado, as estatísticas estabelecem um campo de intervenção e planejamento a fim relatar as pretensões de melhoria social e progresso. Apesar do aparente consenso em torno dessa lógica, defendem a problematização das estatísticas como fundamento para as políticas e como objeto de investigação.

No artigo em questão os autores propuseram o deslocamento da abordagem numérica, convidando-nos a buscar compreender a inscrição do pensamento populacional nas reformas e pesquisas (para além do desejo “evidente” de proporcionar sociedades mais produtivas e justas). Sua proposta é problematizar a plausibilidade e a inteligibilidade das estatísticas na sua pretensão de induzir mudanças a partir da construção de agrupamentos de pessoas. O principal argumento é que o pensamento sobre populações implica em práticas de inclusão que geram exclusão.

⁶² Lingard (2016) citou os usos do alto desempenho de Xangai/China em 2009 como uma situação que provocou incômodos, levando países como EUA, Inglaterra e Austrália a travarem disputas internas sobre a necessidade de reformas para garantir sua competitividade internacional.

Nossa abordagem é diagnóstica e histórica: questionar como, historicamente, os números tornam-se plausíveis e são considerados “razoáveis”, como uma maneira de pensar sobre política e investigação, e questionar sobre os limites de tal pensamento em questões sobre inclusão e exclusão social. Argumentar dessa maneira fornece um modo diferente de estudar questões educacionais do que aquele encontrado em estratégias analíticas do empirismo (“o que funciona!”) e na dialética da teoria crítica sobre educação. Assim, o nosso argumento sobre estatísticas educacionais não é sobre serem “boas/más”, sobre sua utilidade, ou viés; nem é para censurar ou condenar números ou estatísticas utilizadas na educação. É para colocar essas práticas dentro de um contexto cultural e político mais amplo, com regras e normas inscritas em reformas, como a das políticas, por meio de sua normalização, divisão, e exclusão (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016, p. 729-730).

Os autores pontuaram que os índices numéricos têm sido entendidos como uma forma particular de dizer a verdade sobre as pessoas e a mudança. Articulando essas construções para além da abordagem econômica, os autores ressaltaram a inscrição dessas lógicas na construção de tipos de pessoas que a educação pretende administrar, cuja fabricação é produzida por intermédio de distinções, categorias e magnitudes incorporadas nas estatísticas. Nesses termos, apontaram o uso do raciocínio populacional não apenas como fundamentação estatal ou administrativa, mas como algo que influencia as práticas dos professores e gestores sobre como solicitar e identificar as crianças, configurando biografias.

Haja vista o reconhecimento da importância das estatísticas nos discursos que legitimaram a emergência da BNCC, retomarei as ponderações deste artigo no capítulo III. Por hora, importa realçar a influência do PISA nas (re)configurações das reformas educacionais recentes, almejando estipular em que consiste a melhoria social e o progresso nacional, através do desempenho em educação.

Para concluir esta seção, é importante pontuar que as dimensões realçadas, atinentes à pretensão de ensaiar uma *escrita da história das reformas educacionais pós-1990* contribuíram para enriquecer o conhecimento sobre tema tão complexo, revelando fenômenos cambiantes e diversos.

As questões apresentadas como convergentes suscitaram interpelações mutuamente enriquecedoras, chamando atenção para a ambivalência do fenômeno que converge tanto para o discurso da ampliação do direito à educação como para uma possível perda desses mesmos direitos devido à crescente incidência empresarial na definição da agenda pública.

Outra situação recorrente e que merece ser retomada é o uso do argumento de combate aos altos índices de abandono escolar e distorção

idade/série como representativos da crise pelo qual passaria a educação pública, servindo como justificativa para a incidência das reformas. A produção desse discurso também será retomada no decorrer da pesquisa.

Por fim, os escritos realçaram a tentativa de estabelecimento de consensos em torno da dita “causa educacional”, oportunidade em que muitos autores apontaram as reformas como espaço de disputa de distintos projetos sociais e educacionais. Isto concorre para reforçar o argumento central desta investigação: a vigência de uma arena em torno dos sentidos de educação e de escolarização na sociedade em que vivemos. Nesta empreitada, projetaremos luzes às disputas em torno dos sentidos do currículo escolar através das experiências da reforma BNCC.

1.4 Algumas ponderações propositivas sobre a produção acadêmica nacional (2015-2018)

Conforme discutido, as pesquisas apresentaram pontos de diálogo em relação aos principais eixos e características das reformas pós-1990. Sobressaíram os trabalhos que realçaram a emergência de uma perspectiva gerencial da educação, onde as avaliações externas têm assumido um lugar de destaque como instrumento de diagnóstico da qualidade da oferta escolar.

Parte significativa dos estudos identificou a influência de sujeitos e instituições que representam interesses de mercado na definição das finalidades educacionais. Foi predominante da crítica às reformas recentes, enfatizando que o controle e a administração de resultados escolares têm provocado a intensificação do trabalho docente, a redução da autonomia das escolas, o estímulo à meritocracia e à competitividade, o empobrecimento do currículo e da formação dos estudantes.

Em parcela significativa dos trabalhos, a abordagem teórico-metodológica se direcionou ao exame das intencionalidades governamentais, com ênfase na análise das concepções de educação presentes nos textos das políticas. Nesses casos, aproximadamente 37% utilizou como fontes de pesquisa legislações ou bibliografia. Como resultados, foi possível observar as lutas travadas entre as projeções oficiais e as concepções de escola defendidas pelos autores (estas geralmente voltadas à superação do viés econômico das políticas).

Diversos autores contemplaram o uso de fontes alternativas (por exemplo, realizando entrevistas com gestores locais ou formuladores de políticas), embora em

muitos casos as ênfases estivessem direcionadas às continuidades entre as “agendas macro”, as prescrições governamentais e as práticas escolares.

Quanto a essas conclusões, retomo o argumento em favor da impossibilidade de pesquisas que abarquem a totalidade da realidade educacional, tendo em vista que a produção de sentidos sempre possuirá um caráter provisório, relacionado às escolhas dos pesquisadores. Nessa perspectiva, uma possível contribuição para os debates sobre as reformas pós-1990 pode advir da assunção de uma postura investigativa que parta da consciência da “natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (THOMPSON, 1981, p. 186).

Sugiro, com isso, a produção de um esforço compreensivo que considere a ação humana inspirada em constrangimentos, porém sem tomar suas práticas como mecânicas. Nesse sentido, para o exame das reformas (e da BNCC), considero propositivo o pressuposto teórico-metodológico que parta da existência de uma relação mútua e permanente entre condicionamentos e inventividades. Tal abertura às imprevisibilidades dos acontecimentos pode proporcionar a constante redefinição de categorias e formas de articulação entre os fenômenos estudados.

Aproximando-me das perspectivas interessadas em sublinhar a valorização dos atravessamentos históricos que marcam o movimento de renovação educacional, considero como outro caminho propositivo o diálogo com Jacques Revel (1998). Ao sugerir o uso dos *jogos de escalas* na apreciação dos fenômenos, o historiador francês propõe a revisão das concepções estabelecidas sobre a construção do social, indicando a emergência de uma postura investigativa que busque tornar as variáveis da análise mais numerosas, complexas e mais móveis.

Ao permitir levar em conta aspectos diversificados da experiência social, as escalas podem trazer elementos que contribuam para o questionamento de um projeto de inteligibilidade global do social, haja vista que o próprio ângulo de análise pode ser considerado uma das variáveis de um fenômeno. Nesses termos, cabe afirmar que a opção por análises macro ou micro significa, antes de tudo, uma postura do pesquisador, um recorte diante de uma aparente unidade concreta:

[...] a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama (REVEL, 1998, p. 20).

Para Brandão (2008, p. 610), essa abordagem tem significado a superação de uma falsa disputa entre perspectivas partidárias das macroanálises e das microanálises. Na contramão dessa dicotomia, o debate sobre os jogos de escalas significa o reconhecimento de que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível em que é analisada⁶³.

É possível afirmar, portanto, que a realidade vivida será sempre mais rica e mais complexa do que qualquer teoria que pretenda abarcá-la. Isto porque, ao produzir uma inteligibilidade para as experiências díspares, o pesquisador sempre procederá à inserção de seleções e recortes, sendo um dos efeitos da prática escriturária a estabilização de certo ponto de vista que, ao fim e ao cabo, refere-se àquilo que foi iluminado através do percurso prestigiado pelo pesquisador. Não é demais realçar que, caso fossem utilizados outros ângulos, outros autores, outras fontes, os resultados da pesquisa seriam, também, outros.

Entretanto, como nos lembra (DE CERTEAU, 1982), aquilo que não é considerado pertinente na construção de uma explicação sempre retorna como “resistências”, como “sobrevivências”. O reconhecimento dessa situação não implica em advogar a recusa da mediação teórica na análise dos fenômenos educacionais, posto que são os conceitos/categorias/noções que permitem a organização do pensamento e o seu enredamento sob a forma de uma escrita. Permite, por outro lado, afirmar que as análises ancoradas em material empírico abrem um campo de possibilidades para incorporar, além dos condicionantes, a heterogeneidade, as lutas, as correlações de forças, as negociações, as inventividades.

Tal postura implica a abertura aos riscos de *pôr a teoria em funcionamento*, problematizando as experiências construídas pelos sujeitos sociais (THOMPSON, 1981). Nesse sentido, os alertas de Revel (1998) potencializam a análise da produção acadêmica nacional. Refiro-me à ponderação de que o encolhimento do campo de observação do movimento reformador não garante uma mudança de atitude perante o objeto, tendo em vista que o recorte empírico pode ser tido como uma amostra em relação ao conjunto no qual tende a se integrar.

Em contrapartida, a variação de escalas emerge como uma potência na medida em que, ao combinar um olhar mais geral com outro mais próximo, amplia-

⁶³ No capítulo III serão problematizadas as possibilidades explicativas de estudos que se valem de agregados numéricos como forma de “dizer a verdade” sobre populações.

se o *corpus* das pesquisas, uma vez que o trânsito entre elas pode proporcionar a reavaliação das referências teórico-metodológicas utilizadas.

Neste capítulo foi apontado também que vários estudos procuraram realçar os entrelaçamentos das dimensões prescritivas de governo com certo grau de *imprevisibilidade das práticas* dos sujeitos sociais. Ainda que em muitas pesquisas as reformas tenham sido interpretadas como consequência dos reordenamentos político-econômicos globais, alguns estudos realizaram a variação dos ângulos de observação, tais como aqueles que objetivaram comparar reformas brasileiras e estrangeiras, ou abordaram as reformas nacionais confrontando-as aos contornos assumidos nos diferentes Estados da federação (30,4%)⁶⁴.

Além disso, dos 37,8% de pesquisas (teses e dissertações) que variaram as escalas entre o Brasil e outros países ou entre as realidades nacional e estadual, mais de 70% aplicaram questionários, utilizaram entrevistas com sujeitos que atuam nas comunidades escolares (professores, gestores, equipe pedagógica e alunos) e/ou acompanharam *in loco* a realização das reformas estudadas.

Há também que ser ressaltado o crescimento da preocupação em analisar o discurso como elemento que atua na construção das políticas. A esse respeito, Popkewitz (1997) propõe tornar visíveis as regras através das quais certos fenômenos e relações sociais do ensino vão se transformando em objetos de reforma, como parte das relações que marcam as práticas institucionais e são alimentadas pelos *regimes de verdade* que se modificam no decurso da história. Tais regimes, conforme Foucault (1999) apoiam-se sobre um suporte institucional e são reforçados e reconduzidos por um conjunto de práticas, bem como pelo “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído” (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Nesse sentido, o estudo sobre as estratégias e procedimentos múltiplos utilizados na busca pela formação de consensos sobre a educação escolar, aliados à interpelação das racionalidades que sustentam os enunciados das propostas renovadoras também podem ser caminhos promissores. Especialmente se estiverem relacionados ao debate travado no campo acadêmico como espaço que também atua na produção de verdades.

⁶⁴ Nas teses e dissertações a maior concentração de estudos empíricos se debruçou sobre experiências dos estados do nordeste (10,9% do total de pesquisas).

Retomando as finalidades desta pesquisa, um dos caminhos propostos para o exame das reformas educacionais, com ênfase na BNCC, se dirige ao estudo sobre os enlaces entre as disputas políticas e pedagógicas que permearam as experiências de elaboração da legislação. Essas disputas podem ser indiciadas através do entrecruzamento de diversas fontes e pela variação das escalas de abordagem. Algumas dessas mobilizações e disputas foram materializadas nos registros de reuniões, matérias jornalísticas, cartas, dossiês de entidades científicas, textos disponibilizados nos sites de organizações não governamentais, nas próprias versões da BNCC disponibilizadas no site do MEC.

Através das fontes de pesquisa buscarei interpelar o acontecimento histórico BNCC de forma a conferir uma maior visibilidade aos *sentidos outros* de escolarização e de currículo que estiveram em disputa, porém muitos não vigoraram no texto final dedicado a um tipo específico de escola que se pretende legitimar. Porém, mesmo não tendo prevalecido na lei, nem por isso as (re)invenções deixaram de existir e de atuar nas instituições educacionais.

É a isso que esta pesquisa se dedica. Ou seja, pretende realçar que, apesar de intimamente relacionadas e muitas vezes sustentadas em orientações tidas como universais, as reformas educacionais contemporâneas são invenções plurais, dinâmicas. Por isso, são (re)criadas constantemente, uma vez que perscrutam itinerários de vida, conflitos, relações capturadas no exercício das práticas administrativas, políticas e educacionais (FARIA FILHO et al, 2010, p. 10).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO É A BASE!

Sobre a invenção da forma escolar e a construção de racionalidades legitimadas nas prescrições educacionais

“Educação é a base”: este é o subtítulo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua inclusão emprega uma lógica amplamente utilizada e aparentemente consensual, qual seja, a de que a educação é a base da formação dos sujeitos, do progresso da nação, das transformações sociais almejadas por diferentes grupos e sujeitos (BOCCHETTI; SILVA, 2016; BOTO, 1996; FARIA FILHO, 2010). Está relacionada, ainda, uma estratégia retórica que visa ao convencimento em torno do projeto de reforma: a ideia de que o acesso à educação escolar de qualidade, a ser alcançada através da estipulação de um currículo nacional, é pressuposto para o avanço do país⁶⁵.

A educação, em sentido amplo, comporta processos formativos que visam introduzir os sujeitos em um mundo que lhes será comum. Ou, segundo Aquino (2019), trata-se de um complexo empreendimento por meio do qual as novas gerações são expostas aos esquemas de veridicção em voga, estes funcionando como meios de conformação não apenas do verdadeiro e do falso, mas, sobretudo, do pensável e do impensável.

Nessa perspectiva, a educação escolar é vinculada a processos de estruturação dos modos de vida modernos e contemporâneos, relacionados à emergência de um conjunto de racionalidades construídas historicamente e socialmente legitimadas. Própria a essa “racionalidade comum” é a lógica que conforma a BNCC e outras reformas recentes: a “oposição antigo/moderno” (LE GOFF, 1997) fundamento de políticas que propõem a *superção de um passado através da educação* ou, mais especificamente, através da escolarização (ALVES R, 2014; BOCCHETTI; SILVA, 2016).

Levando em conta essas assertivas, lanço o convite à problematização de alguns elementos que atuam na composição desta forma de ver o fenômeno educacional. Nesse contexto, chamo a atenção para o fato de que ela não é exclusiva à nossa contemporaneidade.

⁶⁵ Concepção defendida pelo então Ministro da Educação no texto de apresentação da BNCC.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Apesar do reconhecimento de sua amplitude, a Lei disciplina a *educação escolar*, ou seja, aquela que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Temos aí algumas características que comportam a especificidade dessa forma de educação: aquela que possui a função precípua de ensinar (o que denota o seu caráter de sistematização e intencionalidade) e, além disso, aquela que ocorre em lugar distinto, adequado, conveniente a tal finalidade.

Apesar da LDB e da BNCC referirem-se à educação escolar, é importante destacar sua vinculação a outras relações sociais, conforme pode ser observado no Artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1998: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” [grifos meus]. A bipartição da tarefa de educar entre família e Estado também é pressuposto da LDB, que atribui às famílias a responsabilidade conjunta com o poder público de zelar pela frequência dos estudantes à escola⁶⁶.

Nesse contexto, a BNCC emerge como compromisso do Estado brasileiro quanto ao estabelecimento das aprendizagens essenciais, aos quais todos os alunos têm direito. Porém é importante pontuar que essa “aprendizagem comum” é, ao mesmo tempo, *um dever dos estudantes*⁶⁷.

A complexidade dessas relações sinaliza para algumas indagações que este capítulo pretende focalizar: de que maneira fomos adquirindo (não sem dificuldades) a noção de que a educação escolar é a base da nossa formação e

⁶⁶ Vale destacar que existem disputas em torno do dever Estado e da família para com a educação. Em 2018, o STF negou o recurso impetrado pelos pais de uma menina, no Rio Grande do Sul, no processo em que se discutia a possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*) ser considerado meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação. Segundo a fundamentação adotada pela maioria dos ministros, o pedido não pôde ser acolhido, pois não havia regulamentação para essa forma de ensino. Embora a prática seja ilegal no Brasil, estimativas utilizadas pelos defensores da proposta indicam que cerca de 8 mil famílias já praticam a educação domiciliar no país. Em 2021, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou o PL 3262/19, que quer modificar o Código Penal e retirar a educação domiciliar da lista de crimes de abandono intelectual. Para informações, consultar: <https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling>. Acesso em 06/03/2020.

⁶⁷ A ambiguidade dessa relação é discutida por Horta (1998), quando aponta que, diferentemente de outros direitos que a sociedade disponibiliza somente àqueles que os solicitam, o direito à educação está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Esse assunto será explorado no capítulo III.

aprimoramento individual e coletivo? Como essa concepção foi se firmando de tal maneira que proporcionou a emergência de uma instituição, em separado, com a função precípua de educar? Que papéis a escola desempenha ou deveria desempenhar em nossa sociedade, em nosso país? Como a escolarização atua na conformação daquilo que somos na atualidade?

O realce a essas problemáticas configura-se como uma estratégia de análise interessada no questionamento da noção de que caberia à escolarização a função de dirigir e acelerar o progresso humano e social. Esse investimento coaduna-se com as perspectivas que defendem a problematização que deve acompanhar o emprego de algumas categorias históricas (educação, pedagogia, modernização, reformas), tão presentes nos discursos da mudança educacional.

Com este fito, o capítulo em curso divide-se em duas frentes: 1) o exame da construção e afirmação da escola como um espaço educativo específico, cujo processo envolveu diferentes iniciativas que passaram a despontar, principalmente, a partir do século XVI e 2) a análise dos acontecimentos que culminaram na predominância da forma escolar diante de outras formas de socialização. A perspectiva adotada compreende a abordagem sóciohistórica de um complexo processo envolvendo transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que possui semelhanças entre os países ocidentais.

Embora assumindo os riscos da diacronia da longa duração e reconhecendo as transformações pelas quais passaram (e vem passando) as escolas, a argumentação corrobora com autores que apontam a conservação de algumas lógicas, rituais e modos de ser que caracterizam forma escolar (BOTO, 2014; CARUSO e DUSSEL, 2003; JULIA, 2001; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001; VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Estes modos convivem permanentemente com as (re)ações dos sujeitos diante dos dispositivos⁶⁸ de conformação empregados.

Assim, apesar da posição privilegiada assumida pela escolarização na sociedade em que vivemos, ressalto que sua trajetória e afirmação ocorreram em meio a disputas que incluíram seu triunfo diante de outras práticas educacionais difusas. Nesse sentido, proponho a compreensão da forma escolar nos termos de uma *invenção*. Tal fenômeno esteve relacionado a modificações nas projeções de

⁶⁸ Segundo Foucault (2011b, p. 4), trata-se de um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Para ele, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

ações governamentais voltadas à formação dos sujeitos sociais. Para amadurecer esse argumento, discuto a emergência da escolarização como uma modalidade de intervenção imbricada nas denominadas *artes de governar* (FOUCAULT, 2011b). Esse debate será entrelaçado à discussão proposta por Caruso e Dussel (2003), quando apontam a emergência da sala de aula como uma situação de governo: o governo de crianças.

Ainda no que concerne às condições de possibilidade que proporcionaram o despontamento e a legitimação da forma escolar, discorro sobre a emergência de instâncias e situações que, entrecruzadas, permitiram o advento da chamada *escola nacional*: a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação de crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância; a destruição de outros modos de educação; e, por fim, a obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

Ao debate acrescento a generalização da escrita e a emergência de instituições religiosas, políticas e econômicas como fatores que interferiram nas modificações de relações políticas, de situações cognitivas e nas formas de socialização dos mais jovens (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Por comportar a exclusão de outros espaços, práticas e relações, defendo que as escolas não foram apenas reagindo às transformações, mas atuando junto a elas, produzindo uma nova ordem social voltada à administração das populações (FOUCAULT, 2008b).

Atentando para a invenção da tradição escolar – sem desconsiderar outros espaços de formação – o capítulo concentrará as atenções no cotidiano⁶⁹, projetando o foco naquilo que as escolas deveriam ser em termos estratégicos (DE CERTEAU, 1994; BOTO, 2014). Apesar do recorte no âmbito prescritivo, a escolha dos autores priorizou aqueles que realizaram estudos empíricos sobre o tema.

Quanto à afirmação da forma escolar no Brasil, ressalto que ocorreu em níveis, períodos e ritmos variados se comparada a outros países. Contudo, a análise estará centrada nas possíveis aproximações entre essas experiências⁷⁰. A intenção é recorrer ao estudo sobre a emergência da escola de massa⁷¹ como um

⁶⁹ Para aprofundamento acerca do caráter inventivo das práticas escolares cotidianas, conferir Vidal (2009); Faria Filho et al. (2005); Julia (2001); Viñao Frago (1995).

⁷⁰ Alguns autores que examinaram experiências brasileiras serão referenciados no decorrer do texto.

⁷¹ A escola de massa é compreendida como uma instituição inventada no período histórico supracitado, cuja emergência passou pelas seguintes razões elencadas por Julia (2001): 1) O século

acontecimento histórico (FOUCAULT, 2011b) relevante quando se pensa o papel estratégico que esta instituição desempenha na atualidade.

Recorrendo à “caixa de ferramentas” foucaultiana, tal discussão será atrelada às interrogações concernentes à compreensão da história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231). Tal referência justifica-se por suas contribuições aos pesquisadores interessados em perscrutar algumas das difíceis questões da contemporaneidade, dentre as quais se inclui o fenômeno da escolarização⁷².

Essas preocupações são marcadas por transversalidades, uma vez que os elementos que perpassam a constituição do sujeito estabelecem ligações entre múltiplos saberes e áreas do conhecimento. Contudo, este capítulo privilegiará interlocuções entre educação, filosofia e história, situadas naquilo que o autor denomina *ontologia histórica de nós mesmos* (FOUCAULT, 2000, p. 347). Esta se refere à aproximação com a atualidade, com o tempo presente⁷³.

Direcionado ao estudo sobre as formas de subjetivação⁷⁴ que atuam na fabricação do que somos, o capítulo também aborda as relações do sujeito consigo mesmo. Envolto em mecanismos de controle, normalização e moldagem de condutas, o olhar sobre si apresenta-se como prática de governo que tem encontrado na atividade escolar um espaço privilegiado de intervenção.

Através dessas interpelações, aproximo-me de um labor ético-político conectado à crítica do presente, de maneira a promover sua reinvenção constante. A proposta é que tais interlocuções – parciais e incompletas – funcionem como *protocolos de leitura* (CHARTIER, 2001) para a problematização, no final do capítulo, de uma das principais premissas das reformas educacionais recentes.

XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos; 2) O período moderno e contemporâneo vê instaurar-se a mudança decisiva dos cursos em classes separadas; 3) É a partir do século XVI que emergem os corpos profissionais que se especializaram na educação.

⁷² Embora Foucault não tenha se dedicado a examinar o fenômeno educacional, suas críticas às relações de saber-poder atuantes na fabricação daquilo que somos repercutiram na área. Ainda que de forma breve, a escola moderna foi reconhecida como uma instituição disciplinar que emergiu num período histórico junto a outras instituições e saberes.

⁷³ À guisa de explicitação de que o problema do tempo no fazer historiográfico tem comparecido na agenda de preocupações de diferentes pesquisadores, torna-se oportuno fazer coro às angústias de Marc Bloch (2001, p. 60): “O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre”.

⁷⁴ Num esforço de síntese, é possível afirmar que os processos de subjetivação se referem às múltiplas e capilares relações de poder-saber que concorrem para que as pessoas sejam *sujeitos* das ações e, simultaneamente, sofram as *sujeições* relacionadas ao repertório de necessidades e possibilidades sociais que caracterizam determinado período histórico (SILVA; FÁVARO, 2014).

2.1 Sobre o passado inacabado que se reinventa

No firmamento que olhamos de noite, as estrelas resplandecem circundadas por uma densa treva. Uma vez que no universo há um número infinito de galáxias e de corpos luminosos, a sombra que vemos no céu é algo que, segundo os cientistas, requer uma explicação.

Giorgio Agamben

De acordo com Agamben (2009), a explicação que a astrofísica contemporânea dá a essa sombra considera que, estando o Universo em expansão, as galáxias mais remotas se distanciam de nós a uma velocidade tão grande que sua luz não consegue nos alcançar. Assim, aquilo que percebemos como o escuro do céu é a luz que viaja velocíssima até nós e não nos alcança porque as galáxias das quais provém se distanciam a uma velocidade superior. Utilizo essa alegoria para me aproximar do debate sobre a relação com o tempo do acontecimento investigado, que é o tempo em que vivo.

Em “O que é o contemporâneo”, Giorgio Agamben utiliza como chave de entrada os escritos de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e suas considerações intempestivas⁷⁵, haja vista o interesse compartilhado quanto à *tomada de posição* perante a atualidade. Como um elogio à história, o filósofo italiano defende que o posicionamento diante de uma época funciona como uma desconexão e uma defasagem, pois ao mesmo tempo em que a experiência contemporânea a uma época pertence, com ela não coincide perfeitamente.

Devido a não adequação, o pertencimento a um tempo é, nesse sentido, inatural: “a contemporaneidade, portanto, é uma relação singular com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Assim, o contemporâneo é a vivência e o pensamento sobre a própria época, mantendo nela um olhar fixo para perceber não apenas as luzes, mas as também as suas sombras.

Quanto às “trevas do presente”, Agamben alerta que desenvolvem com as luzes relações de atividade. Nesse sentido, “o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe incumbe e não cessa de

⁷⁵ As obras de Nietzsche manifestam preocupação com a história do seu próprio tempo. Nas palavras do filósofo alemão: “Nós, que somos homens do conhecimento, não conhecemos a nós próprios; somos de nós mesmos desconhecidos – e não sem ter motivo. Nunca nós nos procuramos: como poderia, então que nos encontrássemos algum dia?” (NIETZSCHE, 2009, p.7).

interpelá-lo” (AGAMBEN, 2009, p. 64). É sobre esse escuro distante a que, recorrentemente, nos dirigimos e que também se dirige até nós (ou seja, que não o vemos, mas está lá) a que este capítulo se dedica.

Dessa forma, a interpelação do contemporâneo torna presente um passado, que não deixa de existir, uma vez que é constantemente referido como marco distintivo do hoje. Portanto, somente operando essa distinção é que o contemporâneo pode se afirmar:

É nesse sentido que se pode dizer que a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos viver de nenhuma forma e, restando não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la (AGAMBEN, 2009, p. 70).

Ser contemporâneo significa voltar onde jamais estivemos. Esse retorno pode ser exemplificado pelo exercício de dividir a contemporaneidade em mais tempos: quem pode dizer “meu tempo” divide o tempo (AGAMBEN, 2009, p. 71). É justamente por meio dessa divisão que se firma uma relação especial entre tempos.

Por essa ótica, o contemporâneo instaura um compromisso e um encontro de gerações. Comporta uma *vivência*, através das relações que, dividindo o tempo, colocam aquele que o interpela a altura de transformá-lo. Assim é que o autor também interage com Foucault, haja vista que ambos interpelam o inacabado do presente. Embora conservando diferenças, para eles a temporalidade do presente é um retorno à origem, que não cessa de se repetir, mas não através de uma linearidade cronológica.

Afastando-se da crença metafísica da busca da origem como forma de captar os fatos tais quais eles são (ou foram), os autores propõem *ouvir a história*, não no sentido de um recuo para mostrar as influências do passado no presente, como se existisse uma linha em que os eventos estivessem delineados desde o início. Influenciados por Nietzsche, a perspectiva compreende o contemporâneo como *uma atitude*, como um ato profanador: exige, ao mesmo tempo, uma adesão e um distanciamento para interpelar o tempo vivido através das luzes, das sombras, das mutações e do seu constante *vir a ser*.

A partir dessas reflexões, permito-me tornar os referidos autores meus contemporâneos, servindo-me de suas indagações para confrontar meu próprio

tempo. Para tanto, me aproximo da genealogia de Foucault, de forma a mergulhar nas luzes e, sobretudo, nas trevas de minha época.

Para que seja possível realizar uma incursão ao passado e uma abertura ao inacabado do presente, enfatizarei a crítica aos saberes atuais, às instituições, às práticas, aos discursos que conformam nossos modos de vida hoje. Valorizarei as “ofensivas dispersas e descontínuas” (FOUCAULT, 2011b, p.168) por reconhecer que, no decurso dos fenômenos, existiram coisas que não estavam (e nem podiam estar) previstas desde o início.

Rejeitarei a propulsão inibidora própria às teorias totalizantes (FOUCAULT, 2011b, p. 169), deixando-me permeabilizar por saberes que não necessitam de um sistema comum para estabelecer a sua validade. Farei coro à “insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 2011b, p. 170), projetando atenções aos conteúdos históricos sepultados, por vezes mascarados em coerências funcionais. Almejarei, também, encontrar os confrontos, as lutas travadas pelos meus contemporâneos, muitas vezes subsumidas em discursos que privilegiam apenas o comum, o homogêneo (ou, no sentido agambeniano, aquilo que se fez aparecer, iluminar).

Levar a cabo esse projeto implica confrontar os saberes dominantes aos saberes históricos, permitindo incutir no presente a mudança, a diferença, a variação, o devir. Esse investimento se aproxima do questionamento dos *regimes de verdade* e de seus *efeitos centralizadores de poder*, ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2011a, p. 171).

Pretendo, então, com Foucault e meus contemporâneos, fabricar um texto pirotécnico: “un explosivo eficaz como una bomba y hermoso como los fuegos de artificio” (Michel Foucault In: POL-DROIT, 2008, p. 80). Ou seja, produzir uma escrita que tencione derrubar muros, portas, fechaduras que enclausuram ou dificultam o esforço imaginativo de outros presentes. Para isso, um caminho proposto é aquele que objetiva conferir visibilidade às múltiplas circunstâncias de exercício do poder⁷⁶

⁷⁶ Foucault privilegiou a análise do *como* do poder, das regras que o delimitam formalmente e dos efeitos de verdade que ele produz, transmite e que, por sua vez, reproduzem-no. Seu projeto geral direciona-se à captação do poder em suas ramificações, onde ele se torna capilar e penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material (FOUCAULT, 2011b, p. 182). Ao mesmo tempo em que investiga poderes e saberes locais, o autor examina como esses mecanismos foram/são colonizados, utilizados, subjugados, transformados por mecanismos gerais onde se tornam economicamente vantajosos e politicamente úteis.

que, em diferentes configurações e períodos, produziram experiências e discursos relacionados às exigências e possibilidades de uma época.

Em síntese, no projeto de interpelação da atualidade, anseio lançar luzes ao que há de sombras nas formas predominantes de pensar, nas atitudes gerais, nos modos visíveis de encarar as coisas, de estar no mundo, de ter relações com os outros e conosco. Essa *atitude contemporânea* implica atenção a relações e fenômenos onipresentes (políticos, econômicos, morais, espirituais, educacionais etc.⁷⁷) através dos quais nos fazemos e nos modificamos.

O exame desses fenômenos pode auxiliar a compreensão de algumas relações socioculturais na sociedade em que vivemos. Abre espaço, por exemplo, para que seja possível interrogar a inserção das práticas educacionais como alvo de prescrições político-governamentais (não somente como práticas educativas). Ou seja, o itinerário proposto problematiza como a educação escolar tornou-se alvo de ações de governo a ponto de penetrar no interior dos mais distintos lares, sendo capaz de influenciar tantas trajetórias pessoais.

Haja vista o espaço privilegiado da escola em nossa sociedade, objetivo reinserir esse acontecimento nas tramas da história, investindo na discussão sobre as disputas de forças atuantes na *invenção da forma escolar*, bem como indiciando alguns efeitos das lutas de outros presentes (o passado) (SILVA; LEMOS, 2013). Para tanto, ressalto o processo (não linear) que culminou na conformação de um dispositivo recente: a obrigatoriedade escolar⁷⁸.

Nesta empreitada, confronto a formação desse dispositivo a um tipo de sociedade e a um período histórico específico, intercalado ao exame da construção racionalidades cujas tecnologias desenvolveram-se, sofisticaram-se e transmutaram-se. Esse investimento pode trazer indícios para perscrutar alguns dos vínculos da forma escolar com a manutenção de certa ordem política, econômica, social.

⁷⁷ São exemplos dessa onipresença: a obrigatoriedade de frequentar a escola, a escolarização como direito, a escola como passagem obrigatória para o exercício de profissões, a definição de uma idade adequada para cada série, as identidades construídas através de classificações mobilizadas nas/pelas escolas (analfabeto, grupo de risco, crianças vulneráveis, pessoa resiliente) etc.

⁷⁸ A esse respeito, vale acompanhar as seguintes ponderações: “foi a partir do final do século XVIII e início do XIX que, sob a lógica do governo das populações, o dispositivo da obrigatoriedade escolar (acompanhado de multas pecuniárias e sanções diversas para aqueles que não matriculassem seus filhos) passa a ser, cada vez mais, acionado: entre 1763 e 1803, Prússia, Áustria, Saxônia e Baviera foram os primeiros estados nacionais a introduzir a obrigatoriedade escolar” (SILVA; BOCCHETTI, 2020, p. 806). A emergência desse dispositivo no Brasil remonta ao século XIX. Para aprofundamento, ver: VIDAL; SÁ; SILVA (Org.), 2013.

O uso da historiografia para escrutinar a invenção da forma escolar responde à intencionalidade de investigar como foram (e estão sendo) construídas e como operam as tecnologias de poder no âmbito das políticas educacionais. A ideia é entrecruzar essas sombras mais longínquas – hoje metamorfoseadas – aos regimes de verdade, de forma a cotejá-las a racionalidades presentes ao fenômeno das reformas educacionais.

Antes de prosseguir, cabe um alerta: na escrita que se segue, fabricarei um nível de coerência que não corresponde *exatamente* ao que ocorreu. Para desconstruir a estabilidade das afirmações, basta recorrer aos textos que tomei de empréstimo e será possível perceber que produzo sentidos outros.

Sem um ensejo prescritivo, sugiro que as incoerências encontradas possam estimular vivências e repensares outros. Ainda que se trate de uma tarefa ambiciosa, farei uso das palavras para ousar um posicionamento público (SILVA, 2009) e deixarei aos leitores a possibilidade de atualizar essa experiência do/no tempo presente. E, quem sabe assim, minha escrita possa desaparecer para se constituir em outras produções.

2.2 A *episteme* moderna entrecruzada às prescrições educacionais a partir do século XIX

Para a problematização de alguns mecanismos de poder-saber⁷⁹ que conformam nossas práticas e discursos convém recorrer ao referencial foucaultiano, na medida em que o mesmo nos convida ao questionamento de algumas familiaridades do nosso pensamento. Estas podem ser representadas, por exemplo, pelo hábito de dar às singularidades um sentido preciso e um conteúdo determinável. Em contrapartida, o autor nos interpela a pensar a desordem do mundo, deslocando o interesse investigativo para as (nossas) maneiras de ordenar as coisas e os seres pelo pensamento.

Tal deslocamento pode ser ilustrado pela pergunta: como adquirimos o hábito de analisar, ajustar, encaixar, aproximar e isolar? Foucault traz problematizações sobre as divisões, classificações, taxonomias, de forma a realçar a

⁷⁹ Nesse ponto, acompanho as ponderações de Silva (2007, p. 10): “Cabe destacar que entre o poder e o saber não se estabelece uma relação de nexos causal. [Foucault] enfatiza a presença de um total entrelaçamento (‘encontro’) de um com o outro”.

arbitrariedade dos ordenamentos⁸⁰ e a interrogação sobre os seus modos de funcionamento. Para ele, tais modos têm dificultado imaginarmos um lugar-comum para as coisas que se mostram aparentemente sem relação. Essa maneira de raciocinar é marcada pelo estabelecimento de similitudes e diferenças ou, como veremos com Thomas Popkewitz, por procedimentos de inclusão e exclusão.

Apontando que não há, mesmo para a mais ingênua experiência, nenhuma similitude, nenhuma distinção que não resulte da aplicação de um critério prévio, Foucault chama atenção para o fato de que

os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas – fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar (FOUCAULT, 2011a, p. XVI).

Além das ordens empíricas cotidianas existem as teorias científicas ou interpretações filosóficas que explicam por que há em geral uma ordem, que princípio pode justificá-la, por que razão é esta a ordem e não outra. Contudo, entre essas duas regiões do pensamento reina um domínio de uma ordem muda. Para o autor (2011a), é em nome dela que os códigos da linguagem, da percepção, da prática são criticados e parcialmente invalidados. É ainda com base nessa ordem muda, assumida como solo positivo, que se construirão as teorias gerais da ordenação das coisas e as interpretações que aquela requer.

Existem, portanto, diversas regiões que conformam a experiência sociocultural e histórica dos sujeitos sociais. Ela se dá entre o uso dos códigos ordenadores, a elaboração das reflexões sobre os seus modos de funcionamento e a experiência nua e crua da ordem e de seus modos de ser. Nesse sentido, a ordem “é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem” (FOUCAULT, 2000, p. XVI).

Daí a importância de analisar as modalidades de ordem que foram reconhecidas, colocadas, vinculadas ao espaço e ao tempo, para formar o suporte de conhecimento onde pautamos nossos pensamentos e práticas. Tal análise se esforça por encontrar *a partir do que foram* possíveis conhecimentos e teorias;

⁸⁰ Por uma opção de escrita, passarei a suprimir o termo “nosso”, deixando-o subentendido.

segundo qual espaço de ordem constituíram-se os saberes que orientam as condutas individuais e sociais. É possível, com isso, trazer à luz a *episteme* onde os conhecimentos se enraízam e manifestam uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas a de suas condições de possibilidade (FOUCAULT, 2011a, p. XVIII).

Situando a afirmação da *episteme* moderna por volta do século XIX (embora relacionada a fenômenos ocorridos desde o século XVI), Foucault destaca uma profunda alteração no modo de ser das coisas e da ordem que, distribuindo-as, oferece-as ao saber. Suas investigações mostraram duas grandes descontinuidades na *episteme* ocidental: aquela que inaugura a idade clássica (no século XVII) e aquela que, no início do século XIX, marca o limiar da nossa modernidade.

Foi através das investigações voltadas ao projeto de escrever uma história da loucura que Foucault pôde observar que a história na idade clássica era a história do Outro — daquilo que para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, algo a ser excluído. Numa outra direção, a *episteme* moderna tratará de uma história da semelhança, daquilo que é simultaneamente disperso e aparentado, a ser distinguido por marcas e recolhido em identidades (FOUCAULT, 2000, p. 20).

Nessa “nova” configuração social a linguagem desapareceu como quadro espontâneo, tornando-se uma figura da história. Também ocorreram alterações no campo econômico, onde a análise das trocas e da moeda foi cedendo lugar ao estudo da produção, que passou a reclamar uma inteligibilidade. Nesse caldo de relações o homem entrou pela primeira vez no campo do saber ocidental:

Estranhamente, o homem — cujo conhecimento passa, a olhos ingênuos, como a mais velha busca desde Sócrates — não é, sem dúvida, nada mais que uma certa brecha na ordem das coisas, uma configuração, em todo o caso, desenhada pela disposição nova que ele assumiu recentemente no saber (FOUCAULT, 2000, p. XX-XXI).

Nesse limiar, foi possível a emergência de um espaço próprio às ciências humanas⁸¹, criando um paradoxo: o ser humano se torna, ao mesmo tempo, o *fundamento* do pensamento e de discursos que o tomarão por *objeto* naquilo que ele tem de empírico. Firma-se, com isso, uma redistribuição geral da *episteme* moderna: “quando, abandonando o espaço da representação, os seres vivos alojaram-se na

⁸¹ Sobre a constituição do homem (ou do sujeito do conhecimento) como figura central da modernidade, escreve Foucault (In: POL DROIT, 2008, p. 97): “Mediante esas investigaciones, me pareció que la posición central del hombre era em definitiva algo propio del discurso científico, del discurso de las ciencias humanas o del discurso filosófico del siglo XIX. Centrarlo todo en la figura del hombre, no es una inclinación del discurso filosófico desde su origen, sino una flexión reciente cuyo origen se localiza perfectamente”.

profundeza específica da vida, as riquezas no surto progressivo das formas da produção, as palavras no devir das linguagens” (FOUCAULT, 2000, p. 430). Foram essas algumas das condições que possibilitaram a emergência de uma *racionalidade empírica* em torno da vida, do trabalho e da linguagem:

As ciências humanas, com efeito, endereçam-se ao homem, na medida em que ele vive, em que fala, em que produz. É como ser vivo que ele cresce, que tem funções e necessidades [...]; de um modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar-se, de parte a parte, com o ser vivo; produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo de que tem necessidade, organizando toda uma rede de circulação ao longo da qual perpassa o que ele pode consumir e em que ele próprio se acha definido como elemento de troca, aparece ele em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir para si todo um universo simbólico, em cujo interior se relaciona com seu passado, com coisas, com outrem, a partir do qual pode imediatamente construir alguma coisa com um saber (FOUCAULT, 2000, p. 485).

Essas proposições tornam-se relevantes para recolocarmos os acontecimentos, os saberes, as instituições a partir do século XIX ao nível da positividade que os tornou possíveis. Igualmente, contribuem para problematizarmos os critérios que utilizamos para ordenar nossas ações e pensamentos.

As questões postas fizeram emergir certos deslocamentos investigativos para esta abordagem: que tal problematizarmos alguns processos ordenadores que conformam os discursos da mudança educacional? Quais seriam as lógicas ativadas que fazem com que as necessidades sejam essas e não outras? Finalmente, que tal estranharmos a convicção de que o investimento na definição de um currículo nacional “comum” acarretaria um progresso social e individual?

Assumindo o posicionamento teórico-analítico que vai de encontro às teses centradas na ideia de controle social⁸², lanço o convite a encarar o fenômeno das reformas em seu aspecto positivo. Ou seja, proponho o estudo da produção de um complexo conjunto de práticas e discursos ordenadores através dos quais fomos construindo historicamente nossas experiências subjetivas e assumindo identidades⁸³ em nossas relações sociais.

⁸² Ainda que reconheça a existência de desigualdades e relações de dominação, a concepção de poder utilizada neste estudo afasta-se das dicotomias, tais como: controle/submissão, força/fraqueza, autoridade/resistência, centro/periferia. Em lugar disso, propõe o deslocamento para os fenômenos de circulação, negociação e apropriação, abrindo espaço para o exame de suas relações efetivas, dos seus efeitos e das possibilidades de deformação do poder central.

⁸³ Conforme Foucault (In: POL DROIT, 2008, p. 88): “cabe recordar que el poder no es un conjunto de mecanismos de negación, de rechazo o de exclusión. Pero los produce efectivamente. Es probable

Acerca dessa questão, um alerta: o movimento pleiteado também é herdeiro da *episteme moderna*, embora não se furte de propor – nela - algumas rupturas. Uma dessas permanências é a adoção da perspectiva científica que é, em certa medida, fruto da tentativa de definição das condições nas quais o uso da razão é legítimo para determinar o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar.

Em termos de rupturas, esta abordagem se distingue por não se pretender linear, totalizante e teleológica. Ou seja: não tem a ambição de construir uma narrativa que busque abarcar a complexidade do fenômeno das reformas e da BNCC, bem como se afasta daquelas abordagens que almejam a fixação dos pontos para os quais deve caminhar a humanidade. Apesar desse entendimento, outro exemplo da influência da *episteme moderna* encontra-se na expectativa analítica, crítica e intervencionista que motiva a presente abordagem, especialmente por se aproximar daquilo que Foucault chama de *atitude de modernidade*:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2000, p. 341-342).

Essa forma – moderna – de ver e agir é caracterizada pela incorporação do sentimento de contingência e de novidade que coloca o presente como foco das intervenções de homens e mulheres situados em seus períodos históricos. Está ligada ao entusiasmo quanto à utilização do raciocínio e da autocrítica que nos confere a crença de que seria possível descrever, analisar, prever e transformar a si mesmo e ao mundo (embora hoje questionando se tal transformação implicará um aperfeiçoamento).

Esse assunto também será discutido no decorrer da pesquisa. Neste momento, importa assinalar que tal perspectiva evolucionista tem permeado vários âmbitos da convivência humana, destacando-se as reverberações na educação escolar. Conforme Popkewitz (1997), o uso desse referencial torna-se propositivo por auxiliar a investigação das maneiras como certos tipos de fenômenos e relações sociais de ensino foram se transformando em objetos de reforma.

Na educação, a incidência de intencionalidades políticas marcou a emergência de práticas institucionais alimentadas por regimes de verdade que é preciso examinar. Por exemplo, a escola enquanto suporte institucional para a realização de certo modelo de educação é um acontecimento que também coteja a *episteme* discutida, cujas condições de possibilidade foram influenciadas por mudanças epistemológicas ocorridas no século XVIII. Para Popkewitz (1997), o espírito científico característico do Iluminismo europeu⁸⁴ passou a valorizar a racionalidade como uma faculdade propriamente humana e a considerar um mundo no qual as pessoas poderiam refletir e ter consciência das suas próprias condições históricas. Nesse movimento, emergiu a vinculação do progresso social à perspectiva de intervenção, racional e científica, junto às instituições.

Essa fé no caráter evolutivo da ciência e da sociedade também pode ser apontada como uma das principais características da *episteme* moderna, marcadamente pelo seu entusiasmo quanto aos poderes da razão, cujo uso é tido como fonte de autoridade e de liberdade humanas⁸⁵.

Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 18), tais ideais inspiraram revoluções que buscavam princípios para desconstruir hierarquias sociais calcadas no sangue, na religião ou na escravidão. Em confronto com uma aristocracia usufrutuária de privilégios, a fé na liberdade dos indivíduos acabou convertendo-se em prerrogativa política ao inspirar movimentos⁸⁶ que propunham o deslocamento do sistema de poder do príncipe, do governante, para o povo.

⁸⁴ De maneira sintética é possível afirmar que a influência desse movimento encontra-se na percepção da realidade como sendo intrinsecamente racional e constituída por um sistema de causalidades, a ser captado pelos *sujeitos do conhecimento*.

⁸⁵ Sobre a Modernidade como uma forma de ver e agir, Foucault estabelece interlocuções com as indagações kantianas a respeito das relações entre filosofia e atualidade, a partir do texto “O que é esclarecimento?”. Em Kant, o Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua *menoridade*. Esta constitui a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de outro. Por não ser o resultado da falta de entendimento, mas fruto de preguiça e covardia, Kant irá conclamar os homens a alcançar o estado de *maioridade* através de um processo decisório, marcado pela coragem de usar a sua própria razão (KANT, 1784). A *Aufklärung* é, portanto, uma mudança promovida pelo homem em si mesmo, uma saída proposta como o exercício da liberdade de pensar por si próprio para compreender e transformar a realidade. Diante dessas preocupações, Foucault afirmará: “a reflexão sobre a ‘atualidade’, como diferença na história, e como motivo para uma tarefa filosófica particular me parece ser a novidade desse texto” (FOUCAULT, 2000, p. 341).

⁸⁶ Segundo Pinsky (2005), a Declaração Francesa de 1789 foi largamente influenciada pelos pensadores da Ilustração. Para ele, a filosofia de Rousseau, conjugada a outras transformações político-sociais, representou um marco para a emergência da noção de cidadania, haja vista a postulação da liberdade e da igualdade de direitos entre os homens. Tal noção tem influenciado a percepção do acesso à educação como um direito, conforme será aprofundado no capítulo III.

Nesse cenário onde o cultivo do raciocínio e do saber científicos passou a ser valorizado, é possível compreender a importância conferida à educação dos sujeitos, contribuindo decisivamente para a invenção e afirmação da escola de massa como uma instituição de destaque. Paralelamente a essas transformações, a consolidação do Estado-Nação⁸⁷ trouxe os desafios concernentes à conversão das multidões⁸⁸ em população (FOUCAULT, 2008). Por esta ótica, o investimento na educação escolar incorporava os anseios de incutir e multiplicar laços de pertencimentos entre pessoas viventes em um território, com vínculos alicerçados em noções como direitos e liberdades civis.

De posse dessas considerações, é possível notar entrelaçamentos entre relações de poder e de conhecimento (saber) vinculadas a problemas educacionais, tendo em vista que tanto a constituição da escola de massa possui intencionalidades da ordem do conhecimento e também do governo da população pelo Estado-Nação. Isso porque a própria noção de progresso político, individual e social tem sido internalizada, dentre outras situações, por meio de práticas formais de escolarização.

Para Popkewitz (1997), a concepção evolutiva que carrega um otimismo social e pedagógico compõe os programas de formação docente e discente, construindo práticas de disciplinamento proporcionadas pelo elemento curricular. Esta concepção é reiterada por Macedo (2017), que considera como característica das racionalidades modernas a perspectiva que confere ao currículo escolar o sentido de *projeto de futuro*, tomado como um investimento para produzir resultados esperados em termos populacionais. Segundo a autora, embora haja uma pluralidade de metas traçadas por diferentes grupos e sujeitos, elas *partilham o fato de serem metas*, conformando o horizonte que legitima a experiência escolar.

Tais ponderações nos permitem interpelar algumas das bases político-epistemológicas em que se assentam as práticas sociais modernas e contemporâneas. Esse exame torna-se frutífero para o estudo das reformas educacionais, tendo em vista que muitas vezes as construções históricas passam despercebidas, estabelecendo-se como *lugar-comum*. Exemplo dessa trivialidade é

⁸⁷ Trata-se de uma configuração político-social constituída a partir (e em função) da emergência instâncias administrativas que visam converter uma multidão, vinculada a um território, em população.

⁸⁸ Após a desagregação do feudalismo e do fim das relações entre súditos e soberanos, por exemplo.

a admissão, quase naturalizada, da tarefa educadora do Estado através da instituição escolar.

Num esforço de síntese, os investimentos serviram para pontuar que o exame das demandas por reformas educacionais passa pelo questionamento da relação entre *poder-saber, epistemologia e instituições sociais*. Embora aparentemente diferentes, muitas noções que embasam tais racionalidades contêm semelhanças epistemológicas: “a mudança questiona como as ‘variáveis’ individuais ou específicas das organizações podem se tornar mais eficientes para atingir os objetivos ou as finalidades existentes” (POPKEWITZ, 1997, p. 26).

Disso depreende-se uma relação não linear entre epistemologia e política, materializada no currículo escolar, concebido como uma tecnologia projetada para organizar, supervisionar e avaliar professores e alunos (embora seja alvo de intensos debates e lutas). Considerando essas questões intercaladas, a ideia é, também, buscar compreender de que forma a escola (e o currículo) contribuem para fazer o poder circular através da macroestrutura do Estado e da microestrutura do indivíduo (POPKEWITZ, 1997, p. 38).

A partir, e em função desses alertas, àqueles interessados na alteração dos padrões sociais, torna-se propositivo proceder à investigação de sua *emergência e funcionamento*. No caso de padrões escolares, cabe examinar como os mesmos vêm atuando na constituição de nossas subjetividades, fornecendo elementos simbólicos que agem na construção de nossas identidades, através das classificações e categorizações que organizam os espaços e práticas cotidianas.

É importante reafirmar que o enfoque no âmbito prescritivo, legal, institucional não significa negar o aspecto individual, ou seja, a capacidade dos sujeitos de subverterem a ordem. Em outro sentido, a ideia é analisar as formas como nossas subjetividades foram formadas e estão se formando, ainda que possivelmente estejam sendo alteradas.

Com este objetivo, aprofundarei adiante a investigação acerca da crença comum na mudança social via educação escolar, máxima que tem conduzido as lógicas das reformas, tanto do ponto de vista dos efeitos da escola sobre o desenvolvimento econômico, bem como do lado das visões que defendem a educação como direito do cidadão.

2.3 A emergência da escola e o governo da educação⁸⁹

Vincent, Lahire e Thin (2001) propõem conceituar a *forma escolar*, uma configuração sóciohistórica que despontou na Europa a partir do século XVI. Os autores analisam o sentido e o uso desse conceito relacionando-o à emergência de profundas diferenças em torno dos modos de conhecimento e de maneiras de exercício do poder entre sociedades orais e escritas. Entrelaçam-no, ainda, a uma reorganização do campo político-religioso, bem como à vigência de uma relação estreita entre processos de escolarização e processos de urbanização⁹⁰.

De início, cabe pontuar que há uma distinção entre forma escolar e escola, assunto que retomarei mais à frente. Por ora, ressalto que esta abordagem destoa das teses que identificam a emergência das instituições escolares como uma resposta a necessidades universais do homem que chegou num certo grau de civilização. Em outra direção, opto pelo exame das *condições de possibilidade* que proporcionaram o advento de relações sociais de escolarização.

Essa perspectiva apresenta-se como uma crítica àquelas miradas que vinculam as escolas atuais à Idade Média ou até mesmo a Grécia e Roma Clássicas. Por esse viés, oponho-me à ideia de um crescimento natural e universal da escola que conhecemos, tendo em vista a incorporação das disputas, dificuldades, lutas que permearam a sua emergência e afirmação. Tal noção permite, inclusive, que seja problematizada a sua identificação sob o signo de uma constante crise.

Em se tratando do uso do termo forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 9) almejam superar análises externalistas, como aquelas que focalizam explicações morfológicas ou funcionais, estando sua concepção mais voltada à percepção de uma unidade alcançada numa configuração histórica particular. Para a abordagem do fenômeno, os autores recorrem tanto ao exame de seus traços característicos, como investigam a sua formação enquanto processo que se afirmou através da modificação de certos elementos de formas antigas, porém assumindo uma posição social muito diferente.

⁸⁹ Esta pesquisa é dedicada ao exame de algumas lógicas ativadas nas/pelas reformas educacionais contemporâneas, enquanto políticas públicas. Em vista disso, considero pertinente discorrer sobre quais concepções de poder e de governo me aproximo para que seja possível levantar hipóteses acerca das articulações destas com a escolarização no período histórico recortado.

⁹⁰ A esse respeito, consultar Paulillo; Silva (2012), em artigo que aborda os entrelaçamentos entre dimensões educacionais e urbanas de governo na capital brasileira, na virada do século XIX para XX.

É importante pontuar que toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações, comportando continuidades e rupturas. No caso da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001) apontam a sua relação com a emergência da forma política que chamamos de Estado⁹¹, calcada em modificações nas maneiras em que o poder passou a ser exercido, voltando-se à preocupação com a manutenção de uma ordem pública, ao *governo da população*.

Para Michel Foucault (2011; 2008b; 1987), é possível identificar em um período histórico particular algumas transformações nas projeções de ações governamentais que vão influenciar a emergência de certas demandas educacionais. Por exemplo, quando as sociedades deixaram de se sustentar (pelo menos formalmente) em relações de escravidão ou servidão, fez-se necessário organizar a convivência coletiva em meio à circulação de pessoas, ideias, vontades, mercadorias etc. Nesse contexto, importava às ações de governo criar mecanismos para combater ou desfazer as aglomerações desordenadas, eliminando e/ou controlando o que havia de perigoso nelas. Tais condições demandaram a criação de técnicas de vigilância e disciplina adjacentes aos mecanismos legais vigentes.

Consolidando-se entre os séculos XVIII e XIX, essas técnicas disciplinares (policiais, médicas, psicológicas e educacionais), desenvolvidas em instituições a elas subjacentes (prisões, hospitais, manicômios, escolas), alicerçaram a produção de saberes e normas voltadas à decomposição dos sujeitos, lugares, tempos, gestos, atos e operações, em função de objetivos determinados.

A forma escolar emergiu, portanto, no âmago de um conjunto de acontecimentos complexos: crescimento das cidades, vertiginoso aumento populacional, expansão colonial europeia, reformas religiosas, expansão do sistema capitalista de produção, levantes revoltosos, emergência de instituições políticas, construção de novas formas de saber e artes de fazer, mutações tecnológicas etc. É nesse cenário que o conceito de população torna-se uma chave de compreensão.

Recorrendo ao estudo das maneiras que os governos desenvolveram para lidar com o perigo da revolta (como fome e epidemias), Foucault (2008) indica a vigência de alterações significativas no período supracitado. Diferentemente do estabelecimento de procedimentos jurídicos direcionados a indivíduos particulares, a

⁹¹ Segundo a concepção de Paulilo (2010), da qual me aproximo, o Estado é compreendido como uma instituição constituída por padrões de relações entrelaçadas através do tempo, porém sem desconsiderar a participação ativa dos sujeitos na (des)construção desses padrões.

necessidade do governo de uma população livre provocou a emergência de uma racionalidade que visava à *administração dos acontecimentos*, inclusive em seus graus de imprevisibilidade.

Esse controle artificial sobre a movimentação de mercadorias e sujeitos, além de evitar o trânsito de delinquentes e mendigos, evitava a circulação de pestilências e doenças⁹², bem como produzia relatórios administrativos que forneciam subsídios à atuação dos governos em assuntos como estocagem de grãos, alimentação, taxa de natalidade e de mortalidade⁹³.

Trata-se de um conjunto de saberes que passaram a compor uma *razão de Estado*, demandando dos governos ações que partissem da análise do que acontecia a uma programação do que deveria acontecer, visando à instalação da segurança, do bem-estar, da promoção da vida, da higiene do *corpo coletivo* (a população). Essa seria, em certa medida, a novidade do período, cuja modalidade de poder emergente, embora não tenha substituído os procedimentos reguladores e coercitivos, firmou-se através da administração de processos sociais. A população tornava-se, assim, um objeto técnico-político de uma gestão e de um governo.

Tais lógicas inscreveram nas práticas governamentais a necessidade de planejamento de ações intervencionistas. Esse processo, que alcançou a aceitabilidade da população, é alicerçado numa relação mútua que promove a segurança do corpo coletivo e daqueles que governam.

A consideração do homem como uma figura de um corpo coletivo nos remete ao questionamento de como a emergência da população está relacionada a formas de produção de um cotidiano permeado pela multiplicação de circunstâncias de poder (SILVA, 2007). Estas são articuladas à expansão das áreas de atuação de diferentes saberes, como aqueles voltados ao âmbito educacional. Nesses termos, a escolarização é também entendida como uma modalidade de intervenção, imbricada nas *artes de governar* (FOUCAULT, 2011).

⁹² Acerca da difusão de mandamentos higiênicos no âmago das preocupações governamentais e educacionais no Brasil do início do século XX, consultar Silva (2012).

⁹³ A quem interessar aprofundamento, Nelson Senra (2008) aponta a influência dos sanitaristas nas configurações da demografia brasileira na primeira República (1889-1936). Como desdobramento dos estudos que compõem a coleção História das Estatísticas Brasileiras: 1822-2002, realça que as estatísticas para fins sanitários e urbanísticos eram das poucas demandadas pelos governos no período, ainda tímidos quanto à ideia de governar por números (até pela descentralização federativa à época). Acrescenta o registro civil como tema que merece maiores estudos, considerado por ele uma peça-chave na relação dos estados com as pessoas, na formação das famílias e na assunção de direitos (SENRA, 2008, p. 418).

Portanto, as articulações entre educação e política irão sofrer modificações nessa configuração em que se multiplicavam as circunstâncias de vigilância externa e interna, pautadas em outros mecanismos que não exclusivamente os de repressão e perseguição. Assim, concomitante à criação de diferentes instituições, firmaram-se o controle dos tempos e a organização dos espaços sociais, atrelados à elaboração de registros, à distinção de condutas e hábitos e à produção de conhecimentos específicos difundidos por todos os cantos e recantos (FOUCAULT, 2008b, p. 10).

Nesse contexto, o Estado passou a governar através de regras que lhe são próprias e que não se deduzem de leis naturais ou divinas. Sua racionalidade passa a ser de outro tipo: encontra justificativa em sua própria realidade, ou seja, em sua formação histórico-institucional que, para funcionar, necessita de uma mentalidade que a sustente.

A partir dessas ponderações, é possível chegar ao argumento de que a consolidação do Estado-Nação influenciou, e foi também tributária, de ações educativas. Isto porque a afirmação de novas relações políticas demandou a construção de uma *identidade coletiva*, pautada na criação de laços de pertencimento⁹⁴ entre os sujeitos vinculados a um país.

No que tange à invenção da tradição escolar numa concorrência com outros espaços de socialização, Caruso e Dussel ajudam a pensar as relações e mecanismos de poder criados no período, especialmente aqueles que envolveram a emergência da sala de aula, entendida como uma situação de governo.

Como já foi dito, as relações políticas nas sociedades modernas são diferentes daquelas que ocorriam na Idade Média, haja vista que estas eram pautadas na autoridade e submissão de camponeses/súditos ao senhor feudal (dono da terra) ou ao Rei. Prescindiam, portanto, da necessidade de convencimento, posto que alicerçadas na posse e no uso da força. Já nas sociedades caracterizadas pela obediência consciente e reflexiva a uma coletividade, a educação escolar e os saberes da pedagogia emergirão articulados a questões morais⁹⁵ que, embora

⁹⁴ A língua comum é um dos primeiros elementos que atua na formação da mentalidade nacional. Conforme Boto (2014, p.113), a escola primária torna-se o lugar onde se aprende o escrito, mas onde se corrigem falas, linguajares e sotaques regionais. Trata-se de ensinar a língua que unifica o país.

⁹⁵ Para Boto (2014, p. 105), dizer que a escola ensina princípios e atitudes significa considerar que ela registra a exemplaridade como código fundamental. Contudo, o ensino manifesto dos saberes e o ensino tácito de valores e atitudes encontram-se inscritos em um território de conflito e de poder. Faz-se importante indagar a quais saberes, valores, atitudes e exemplos a escola tem se associado.

tenham adquirido características próprias, não estiveram completamente apartados de temas religiosos.

Varela e Alvarez-Uria (1992) argumentam que, a despeito dessa configuração política específica (o Estado administrativo moderno) ter se firmado somente no século XIX, suas condições de possibilidade estiveram relacionadas a processos de longa duração, marcados por continuidades e descontinuidades. Exemplares, nessa direção, foram as ações da igreja católica para continuar usufruindo de poderes e prestígios, mesmo após o fim da Idade Média.

Os pesquisadores apontam que a capacidade inventiva e de reação da igreja católica ficará patente nas ações em diferentes frentes. A luta contra os hereges e dissidentes exigirá uma série de remodelações no campo da teologia, da pastoral, da liturgia, da beneficência e das missões, além do aparecimento de novas ordens religiosas, da reforma das existentes, e do desaparecimento das que não mais se ajustavam. Neste cenário, as táticas serão diversificadas e compreenderão desde a manipulação sutil e individualizada das almas até as pregações e gestos públicos visando à extensão e intensificação da fé cristã. Dentre elas, as multiformes práticas educativas que afetaram a reforma do próprio clero e modificaram seus costumes e formação.

Num momento em que os diferentes povos converteram-se em alvos das missões dos dois grandes blocos religiosos em luta (católicos e protestantes), diversas ações foram direcionadas à formação dos jovens, futuros membros das ordens religiosas. Quanto à igreja católica⁹⁶, os autores ressaltam a manipulação dos meios para ocupar postos de influência ao lado dos monarcas, entre eles o empenho para que os clérigos se constituíssem em preceptores de príncipes. Além disso, procurarão educar os jovens das famílias abastadas em colégios e instituições fundadas para eles.

Por outro lado, os filhos dos pobres serão objeto de "paternal proteção", exercida por instituições caritativas e beneficentes, onde serão recolhidos e pretensamente doutrinados. Nesta empreitada educativo-missionária foram criados

⁹⁶ Aos interessados na atuação das Ordens Religiosas no Brasil, Sangenis e Mainka (2019) realizaram um levantamento sobre a temática a partir dos textos publicados nas nove edições dos CBHE. Segundo eles, a quase totalidade dos trabalhos versa sobre a atuação da Companhia de Jesus, a despeito da ação evangelizadora e educacional de outras ordens desde o século XVI, tais como a Ordem Franciscana e suas ramificações.

programas educativos por católicos e protestantes⁹⁷, cujos escritos irão divergir acerca do momento mais adequado para começar a ensinar aos pequenos as letras, embora demonstrassem acordo com relação à necessidade de que desde muito cedo se iniciassem na aprendizagem da fé e dos bons costumes.

É válido pontuar que essas preocupações irão contribuir para a emergência de uma noção inexistente até o século XVI: a concepção de infância⁹⁸, enquanto etapa da vida. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 4), em diálogo com Ariès, advertem que na Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: "a criança" se integrava na comunidade e dela participava, na medida em que suas forças permitiam.

Foi no âmbito das lutas religiosas que a "meninice" se configurou como uma etapa a ser moldada, para o qual era justificada a necessidade de seu governo específico. Será necessário um processo longo e complexo para que essa fase da vida se subdividisse em estágios com características próprias. Para que isso ocorresse, os autores ressaltam três influências, entre outras: a ação educativa institucional exercida em espaços tais como colégios, hospícios, hospitais, albergues, casas de doutrina, seminários; a ação educativa da recém estreada família cristã; e uma ação educativa difusa vinculada às práticas de recristianização (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 3).

Os espaços dedicados à instrução da infância funcionarão, portanto, como uma espécie de laboratório, onde despontarão e se aplicarão práticas concretas que irão apoiar a definição psicobiológica da infância, de onde se extrairão saberes a respeito de como orientá-la e dirigi-la, tornando possível a emergência da ciência pedagógica.

Pontuando que havia diferenciações entre a formação oferecida à infância pobre e à infância rica, os autores chamam atenção para as táticas empregadas no recolhimento e moralização de crianças pobres. Estas contribuíram para a assunção de um programa político de dominação, enquanto eram constituídos dispositivos que

⁹⁷ Como exemplos, Comenius (1592-1670) foi um bispo protestante que é considerado um dos precursores da pedagogia e da Didática. Sua principal obra é *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1627). Já o católico João Batista de La Salle (1651-1719) foi fundador da congregação Irmãos Lassaletas, dedicada à educação gratuita de crianças pobres e à formação de professores leigos.

⁹⁸ Trata-se de um período da vida que passa a ser composto por particularidades, provocando a emergência de ações que buscaram separar as crianças do mundo dos adultos para que elas pudessem vivenciar essa fase de observação, paparicação, proteção e formação para a vida futura.

asseguravam que apenas à infância rica fosse garantida a preparação para ocupar os postos decisórios.

É, portanto, no seio das relações entre Estado e população que a infância pobre se torna fruto de um programa de intervenção governamental⁹⁹. Isso porque enquanto às famílias ricas era garantida uma atuação compartilhada, a infância pobre era relegada ao terreno do público, tornada alvo de uma ação política direta¹⁰⁰. Assim, as ações do Estado na educação emergem atreladas a uma perspectiva de disciplinarização e manutenção da ordem.

Para finalizar este tópico, tendo em vista a simultaneidade entre as relações políticas e educativas na afirmação dessa configuração social, retomo a noção de governo, agora no sentido de uma *condução das conduções*. Segundo Foucault (2011; 2008b; 1995; 1997), no período em questão, as práticas educacionais tornaram-se alvo de prescrições embebidas na lógica de difusão de comportamentos preventivos entre a população, alicerçados numa moral caracterizada pelo *governo de si*.

Isso porque, para a administração de grandes grupos, entre os séculos XVII e XIX, observa-se o desenvolvimento de procedimentos disciplinares que passaram a ser introjetados pelos sujeitos, de maneira que a vigilância, antes exercida do exterior, se tornasse internalizada. Assim, em nome do respeito ao dito bem comum, ergueram-se relações de poder-saber pautadas no olhar sobre si e sobre o outro.

O governo de si mesmo, imanente às artes de governar, se estende para além do Estado, através de práticas múltiplas, plurais. Para Foucault (2011, p. 280), existem três tipos de governo, cada um se referindo a uma forma de ciência ou de saber: “o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”. Estas artes estabelecem relações.

Governa-se, portanto, homens e coisas. Essas coisas de que o governo deve se encarregar são os homens em suas relações com as coisas (riquezas, território, clima, fertilidade, costumes, formas de pensar e agir, a fome, a morte etc.). O governo seria, portanto, a condução de homens e coisas a um fim conveniente.

⁹⁹ Acerca da institucionalização da infância acoplada aos projetos de governo da população no Brasil, destacando-se as ações direcionadas às famílias pobres, consultar Gondra (2010).

¹⁰⁰ Sobre as ações de assistência à infância desvalida na capital do Brasil e o seu caráter de intervenção governamental, conferir Câmara (2010); Rizzini; Gondra (2014); Souza (2012).

Este fim está relacionado ao alcance de objetivos direcionados a cada uma das coisas a governar.

Articulando tal discussão aos elementos anteriormente citados, no Ocidente, a ação governamental se funda sobre três matrizes: em uma ideia cristã de poder pastoral que se encarregaria dos indivíduos, conduzindo-os em direção à salvação; na ideia de razão de Estado; e, por fim, em uma série de instrumentos estatais que formariam o dispositivo de polícia. Para Santos (2010, p. 15), a fusão destas três matrizes levou à constituição de uma noção de governo imbuída de elementos racionalizados de condução e direção dos indivíduos.

Denominada por Foucault de *governamentalidade*, trata-se da produção de uma mentalidade política que, apesar de nova, carrega alguns elementos das técnicas pastorais. Ambas buscam a constituição de um sujeito que passa pelo crivo da analítica dos méritos e punições, sendo *assujeitado* por redes contínuas de obediência e vigilância, além de subjetivado pela imposição de dizer sempre a verdade sobre si (SANTOS, 2010, p. 16). Tal poder apresenta-se totalizante e individualizante: o pastor deve cuidar do rebanho e de cada uma das ovelhas.

Nota-se a força dessas concepções no tocante à institucionalização da religião cristã nos moldes de uma Igreja, onde Foucault destaca o início da estruturação de um dispositivo de poder inigualável na história. Sem nos atermos a maiores detalhes sobre o processo de emergência, desenvolvimento, crise e ressignificação desse dispositivo, interessa-nos o poder pastoral enquanto técnica de governo, em suas práticas de exame e direção das consciências.

O pastorado cristão caracteriza-se por um conjunto de técnicas de conhecimento que deram lugar a toda uma arte de condução dos homens, *fazendo-os falar sobre si para melhor guiá-los*: a condução das condutas (neste caso designando tanto a atividade política de conduzir os homens, quanto à atitude de se conduzir ou de deixar-se conduzir por outra pessoa).

Embora o vigor das práticas pastorais tenha declinado entre os séculos XVI e XVII, estas foram metamorfoseadas nas práticas propriamente políticas: passou-se da condução das almas ao governo dos homens viventes nas cidades. Diante da busca por novas modalidades de governo que respondessem às demandas do período, a concepção pastoral do poder influenciou a multiplicação

das artes de governar – arte pedagógica¹⁰¹, arte política, arte econômica – em suas respectivas instituições de governo surgidas no período.

Interessa-nos a utilização deste instrumental analítico para ajudar a pensar o processo de extensão de uma prática religiosa que se desdobrará na politização dos mais variados âmbitos da vida humana, cuja complexa trama é composta pela ascensão do governo sobre a vida (SANTOS, 2010, p. 130).

No próximo tópico discutirei como as escolas não foram apenas reagindo às transformações citadas, mas atuando junto a elas. Examinarei, portanto, as práticas educacionais em seu sentido positivo, ou seja, nos termos de uma *produção* de relações, experiências, discursos, verdades, regulações, exclusões etc.

2.4 Sobre a predominância da forma escolar de relações sociais

Caruso e Dussel (2003) se debruçaram sobre a emergência da sala de aula como uma situação de governo. Para eles, a educação escolar e a pedagogia apareceram ligadas ao estabelecimento de normas voltadas à convivência coletiva, visando ao alcance de condutas desejáveis. Além disso, a situação política a partir da modernidade implicou a administração e a regulação da liberdade: “governar-se é aprender a fazer uso da liberdade, de uma liberdade que nem é pura nem está livre de contaminação, mas que surge das aprendizagens sociais, das regulações e dos espaços intersticiais criados por elas” (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 44).

A forma escolar de socialização, ligada às artes de governar, tornou-se uma modalidade de intervenção voltada à criação de disposições na população. Em nível prescritivo interessava que a criança governasse a si mesma, seja ficando quieta em seu banco ou conduzindo seu próprio pensamento durante a aprendizagem. Além disso, tal condução deveria ocorrer com base em modelos definidos pelo condutor das conduções: o professor e, acima dele, o Estado¹⁰².

¹⁰¹ Diversos autores identificam nos ritos escolares uma forma de liturgia (PINTASSILGO; PEDRO, 2015; VINÃO FRAGO, 1995). Segundo Boto (2014, p. 104), há uma maneira de ser da escola que se expressa mediante rituais que mobilizam sentimentos, experiências e símbolos. Esses ritos firmam uma pertença pautada na formação de elos de comunhão: “pode-se, pois, compreender que há um aspecto que abarca a fé, como se o universo simbólico da escolarização viesse regido pelo signo da crença e do cumprimento de expectativas”.

¹⁰² É importante flexibilizar o que poderia ser interpretado como uma mecânica do professor enquanto agente reproduzidor das demandas de um Estado totalitário e centralizador. Conforme Julia (2001, p. 23-24), os professores primários tornaram-se funcionários estatais ao mesmo tempo em que se emanciparam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes das ciências. Porém, o estabelecimento dessas relações não ocorreu de forma

Essa centralização estatal tornou-se um elemento decisivo, tendo em vista que até a primeira metade do século XIX a diversidade de propostas e de agentes educacionais era muito grande, situação que começou a mudar quando o Estado assumiu a função de dirigir e organizar a educação. Isso não anulou a diversidade e o advento de outras propostas, mas influenciou certa homogeneização das formas de educar¹⁰³.

Varela e Alvarez-Uria (1992) corroboram com tal noção. Para eles, a posição de destaque da escola esteve relacionada à conversão dos professores em funcionários do Estado, bem como à proibição do trabalho infantil. Outras condições entrecruzadas também permitiram o advento da “escola nacional”: além do estatuto da infância mencionado, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância, a destruição de outros modos de educação e a obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos.

No que concerne à construção de um dispositivo institucional, discorreram sobre a separação infantil do contato com adultos, através da instalação de uma espécie de “quarentena”, no século XVII. Nesse processo de enclausuramento (a escolarização), práticas, saberes e projetos educativos foram emergindo. São alguns exemplos: a divisão por sexo e idade, a demarcação espaço-temporal das rotinas e atividades, a constituição de programas de ensino etc.

Esse espaço de formação apartado é uma invenção moderna que rompeu com tradições antigas. Isto porque, segundo Caruso e Dussel (2003, p. 51), embora fosse possível identificar a elisão da sala de aula desde o fim da Idade Média, não havia experiências de escolarização infantil direcionadas ao todo social. Antes do século XVIII, o aprendizado era majoritariamente orientado para os ofícios, para as práticas religiosas ou para as atividades constituídas no seio familiar.

Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13) acrescentam que a instauração dessa unidade, a escola, é tributária da emergência de uma forma inédita de relação entre um mestre e um aluno, a *relação pedagógica*. Ela é inédita por ser distinta, uma vez

linear, pois os antigos valores não foram eliminados completamente, donde as insolúveis contradições que constituíram o espaço de reflexão e de ação docentes.

¹⁰³ A história da educação tem demonstrado que a permanência de protocolos de interação, de modos de agir e de organizar espaços e tempos na vida escolar não deriva da inércia dos professores, mas das maneiras pelas quais esses saberes e fazeres são transmitidos de geração em geração, engendrando liturgias formativas (BOTO, 2014, p. 104).

que se autonomiza, posto que antes o aprender ocorria por ver-fazer e ouvir-dizer, ou seja, operava-se em concomitância ao fazer.

A autonomização suscitará resistências, tendo em vista as alterações nas relações de poder vigentes, ao desapossar grupos sociais de suas competências. Exemplos das lutas envolveram as mudanças no trabalho produtivo explicitadas por Varela e Alvarez-Uria (1992). Nas formas anteriores, a aprendizagem implicava a coexistência de um sistema de transmissão de um saber-fazer que se dava de maneira hierarquizada na oficina, a qual, além de ser espaço de trabalho, era lugar de educação, instrução e *habitat*. Vejamos:

Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles à taberna e ao cabaré, tinham seu lugar em festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades nem carecia de dureza e penalidades (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 11).

Na oficina, os mestres exerciam autoridade porque detinham uma maestria técnica, uma perícia, que se alcançava através de longos anos de participação e de um trabalho de cooperação.

A emergência do espaço educacional em separado concorreu, portanto, com outros modos de vida. Conforme Caruso e Dussel (2003, p. 85), até o final do século XIX, grandes parcelas da população, principalmente das áreas rurais, opunham-se à escolarização de seus filhos, uma vez que sua colaboração no trabalho familiar ainda era significativa¹⁰⁴.

Nesse processo de enfrentamento, outras formas de socialização e de transmissão de saberes foram relegadas e desqualificadas. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), a longa destruição e desvalorização das formas de vida diferentes e relativamente autônomas com relação ao poder político pode ser identificada no âmbito da própria nobreza europeia, quando se viu constrangida a substituir os preceptores de seus filhos pelos colégios da Companhia de Jesus¹⁰⁵.

¹⁰⁴ No processo de institucionalização da escola primária no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX, foram muitas as estratégias de convencimento empregadas tendo em vista as barreiras socioeconômicas que dificultavam às famílias o envio das crianças à escola. Essas disputas ocorreram em torno de modelos escolares, de programas e currículos, dos métodos pedagógicos tidos como mais adequados, das estratégias de organização das turmas, classes e espaços escolares, dos tempos estipulados, do combate às diferenças e desigualdades entre o ensino urbano e rural etc. Para aprofundamento, consultar Faria Filho e Vidal (2000).

¹⁰⁵ No Brasil a ordem religiosa católica desempenhou outras funções se comparada ao contexto europeu. Fundada no século XVI, a Companhia de Jesus é conhecida por seu trabalho missionário e

Nesta remodelação político-religiosa, os colégios jesuítas foram convertendo-se em lugar onde se ensinava e se aprendia um amontoado de saberes desconectados das situações do cotidiano. Para os autores,

esta fissura com a vida real favorecerá todo tipo de formalismos que se colocam em relevo não somente na importância que os jesuítas conferiam à aprendizagem e manipulação das línguas especialmente o latim —, senão também na repetição de exercícios de urbanidade e boas maneiras. Formalismos que, por outro lado, não devem ser subvalorizados ou ignorados já que jogam um importante papel de distinção e valorização das classes distinguidas (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 11).

Nesse processo, a formação escolar precederá e substituirá o trabalho produtivo na infância. A aprendizagem de ofícios irá converter-se no desprestigiado trabalho manual ou mecânico, assim como serão desqualificadas as formas de saber e de socialização do campesinato ou de outros grupos de maneira geral.

Chegamos ao terceiro ponto que caracteriza a emergência de uma nova forma de relações sociais: o aparecimento de um corpo de especialistas em educação. Conforme afirmado, a criação de espaços dedicados à instrução da infância funcionará como um laboratório, tornando possível o aparecimento da ciência pedagógica¹⁰⁶. A esse respeito, convém sublinhar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são as duas faces de uma mesma moeda:

será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suportarão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 7).

educacional durante a colonização, sendo criticada pelo seu intuito de conversão dos índios à doutrina cristã, por exemplo. Sua influência é tanta que até hoje possui colégios e Universidades a ela vinculadas.

¹⁰⁶ Como afirmado anteriormente, os saberes pedagógicos não emergiram apenas quando um corpo de especialistas passou à tutela da ciência iluminista e do Estado Nacional. Um exemplo das construções pedagógicas no âmbito da Igreja Católica foi a lenta elaboração do *Ratio studiorum* jesuíta, cuja edição definitiva de 1599 serviu de norma aos colégios existentes até a supressão da Companhia de Jesus em 1770. Segundo Julia (2001), trata-se de um dos inumeráveis programas de estudos e de lições que detalhavam os autores a serem estudados, as partes da gramática a serem aprendidas, os exercícios a serem feitos nos colégios. Apesar de haverem muitos programas educacionais, a originalidade da *Ratio* se deve à lentidão de sua elaboração (cinquenta anos separam o texto final das primeiras regras estipuladas no colégio de Messina, em 1548), além do fato de que duas versões sucessivas (1586 e 1591) circularam em diversas regiões. Essas construções pedagógicas emergiram mesmo à revelia do que era estipulado pela Companhia, que previa a unificação do *modus agendi* dos jesuítas. As diferentes versões do *Ratio studiorum* sinalizam para a diversidade das experiências educacionais nos domínios da Igreja (JULIA, 2001, p. 20).

Emergirão, assim, métodos de ensino onde a preocupação com a eficácia da transmissão assumirá um papel central. Nesse processo, o arquétipo do mestre também sofrerá modificações, substituindo intervenções intimidadoras (pautadas em castigos físicos) por uma vigilância mais sutil. Esses novos métodos suporão uma racionalidade voltada a estimular o estudo e a organizar cuidadosamente os tempos e espaços de ensino.

Conforme Boto (2014, p. 110) o método educacional emergirá enquanto ordenamento do ensino, de modo a sistematizar a ordem em que se processará o trabalho com cada matéria, dispondo-se de roteiros que classificarão prioridades e sequências didáticas, complementadas pela aplicação de lições e exercícios. O uso cotidiano e repetitivo desses saberes e técnicas engendrará *o modo de ser da sala de aula*, criando uma forma específica de lidar com o tempo e com o espaço escolar¹⁰⁷.

Tais modos de organização emergirão, também, em função do aumento do quantitativo de crianças nos colégios, exigindo a criação de saberes que procederão, por exemplo, a recomendações pela graduação dos conhecimentos a ensinar, além da variação segundo a idade, a inteligência e as aptidões individuais. Essa preocupação com a eficácia dos métodos demandará a formulação de exames, prêmios e recompensas em função do mérito pessoal¹⁰⁸.

As exigências (re)criadas foram acompanhadas pela produção de manuais de formação de professores, contribuindo para a própria constituição da pedagogia como um campo específico do conhecimento. Nesse sentido, os manuais são considerados instrumentos fundadores de práticas profissionais (BOTO, 2014).

É válido pontuar, contudo, que essas prescrições tanto indicavam o que deveria ser feito em sala de aula como apontavam, em caráter de exemplaridade, aquilo que os professores já faziam. De ambas as maneiras, situavam-se como ideais reguladores de *formas de ensino tidas como bem-sucedidas*.

¹⁰⁷ A autora traz diversos exemplos de rituais, linguagens e gestos organizadores expressos em registros legais no Brasil da segunda metade do século XIX: a criança que levanta a mão para pedir o direito à fala; o professor que vistoria cadernos de alunos para conferir a lição; as crianças que copiam do quadro ou anotam a fala ditada; o professor que toma o ponto de leitura fazendo ler um por um; a divisão da sala em dois grupos para transformar a tabuada em exercício de disputa; o momento da preleção e o tempo da redação; a leitura em voz alta e a leitura silenciosa etc.

¹⁰⁸ Para Boto (2014, p. 107), a ideia de classificação torna-se um mecanismo de distinção dos melhores estudantes. A escola nomeia o aluno e pontua seus créditos. O julgamento da avaliação, em alguma medida, confere à escola um caráter também segregador.

Conformando e legitimando o discurso da didática, esses livros produziram normatizações, colaborando para a construção de uma cultura profissional docente. Segundo Pintassilgo e Pedro (2015, p. 132), os manuais de pedagogia e de metodologia, enquanto repositórios de práticas recomendadas e instrumentos organizadores das atividades dos professores representam bons exemplos de uma ritualização. Elidindo novas formas de compreender a ação do professor em sala de aula, os manuais tratam de encontrar e instaurar métodos de ensino considerados exitosos e passíveis de serem generalizados.

Outro aspecto relevante foi a emergência e generalização da cultura escrita, que tornou possível a construção de uma distância reflexiva, proporcionando a *objetivação* e a desincorporação dos saberes, sua *visualização* e *conscientização* por parte dos atores, seu *desvinculamento* em relação a múltiplas situações imediatas e sua progressiva des-localização (VINCENT, LAHIRE E THIN, p. 21).

Isto porque a codificação escrita permitirá uma acumulação, apropriação e análise da *cultura como objeto de ensino*. Ela proporcionará a capacidade de comparar, criticar, encontrar contradições, interpretar, julgar. Tais ações também são possibilitadas pela construção de uma separação entre o momento da prática, da enunciação, da observação, da compreensão e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o dispositivo da escrita modificou as condições de produção, reprodução e aquisição de conhecimento. Tendo em vista que essa modalidade, em certa medida, fixa o sentido das coisas, permite parecer que existem discursos ou saberes incoerentes. Essas lógicas são diferentes das relações sociais orais, haja vista que nestas as contradições são incorporadas, adaptando-se às condições de uso dos saberes, que adquirem sentido quando reempregados em diferentes situações.

Com a elaboração de saberes objetivados e a assunção de formas específicas de transmissão, a escola foi se tornando um lugar central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos destinados a tipos de atividades diversas e a diferentes posições sociais. Emergiu, assim, a *pedagogização das relações sociais de aprendizagem*, ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, objetivados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto às práticas dos mestres (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

Nesta perspectiva, a pedagogia aparece vinculada aos modos de transmissão de saberes escriturais a serem interiorizados através da sistematização, de maneira antecipada e intencional, onde se uniformizam práticas, fixam regras e condutas. Isso demandará a elaboração de materiais de uso pedagógico (livros, cadernos, lápis, lousa, carteiras escolares, globos, cartazes etc.). Outros exemplos de técnicas e artefatos escriturais podem ser citados: sentenças afixadas na parede, cartões com o alfabeto ou as sílabas, lições expostas no quadro, cópias nos cadernos, divisões e sucessões dos saberes, uso de sinais, fixação de um programa cotidiano, semanal e anual, construção de catálogos (de rotinas, de mudanças de lição, das qualidades dos alunos, dos frequentes e ausentes etc.)¹⁰⁹.

A escrita proporcionará, com isso, a expectativa de estabilização da aprendizagem e de fixação do sentido, de congelamento dos contextos. Essa tentativa de despersonalizar os saberes e as relações sociais buscará limitar a polissemia dos conhecimentos e *constituirá o educando como aluno disciplinado*.

Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 8) argumentam, ainda, que a elisão da organização escolar e das ciências pedagógicas provocará o surgimento de especialistas que receberão uma formação controlada pelo Estado e ministrada em instituições especiais. Nesse processo, incrementam-se as funções dos docentes, exigindo deles uma formação adequada e certificada (NÓVOA, 1995).

Tal formação é vista como garantia da posse do saber, da interpretação *correta* dos autores, da adequação dos conhecimentos e capacidades e da decisão sobre quem é o bom aluno. Essa relação de autoridade acabou por converter em *não saber* outros conhecimentos, através de mecanismos de exclusão, erigindo-se uma distância entre verdade e erro.

Esse distanciamento foi legitimado pelo mito da neutralidade e objetividade científicas, característico da *episteme* moderna. Entrecruzada ao espírito iluminista, a supervalorização da ciência corroborou para a afirmação dos privilégios conferidos ao modo escolar de socialização, convertendo a relação pedagógica numa relação de poder:

¹⁰⁹ Esses mecanismos são acrescidos de regras de conduta rotineiras, tais como: ser observado, sentar-se em determinado lugar e permanecer quieto, sentar-se corretamente, escrever com a mão direita, orientar a cabeça para a frente etc. São técnicas aplicadas ao corpo, não necessariamente castigos, que vão sendo internalizadas e “naturalizadas” (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 90).

Esta relação entre o saber dominante e os saberes submetidos reproduz-se de algum modo na relação professor-aluno, que não é, estritamente falando, nem uma relação interpessoal nem uma relação com saberes que deem conta das realidades circundantes, senão que é uma relação social, de caráter desigual, marcada pelo poder e avalizada pelo estatuto de verdade conferido aos novos saberes (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1995, p. 11).

Tal hierarquização foi reforçada pelas teses que enxergavam na escolarização uma “auréola de civilidade”, alcançada pelo acesso à instrução, tida como uma conquista dos tempos modernos. Esse *lugar comum*, típico de boa parte dos discursos difundidos entre o final do século XIX e o início do século XX¹¹⁰, apregoava a educação escolar como fator primordial para alcançar o progresso social (CASTRO, 2017; PINTASSILGO, 2009; GONDRA, 2004). A expectativa civilizatória, a ser garantida pela ampliação da instrução a toda a população, tomava como certos e vantajosos o melhoramento dos costumes e o refinamento da sociedade a partir do acesso ao conhecimento escolar (uma transposição do conhecimento científico).

Nesta empreitada, segundo Boto (1996), a escolarização emergiu com a missão de construir o *homem novo republicano*, o cidadão consciente e participativo. Tal investimento político-pedagógico comportou o combate aos males e vícios sociais pela via da instrução, de maneira que o povo e a sua educação passaram ocupar o centro do debate social¹¹¹. Conforme apontaram as fontes mobilizadas pela pesquisadora, nos séculos XIX e XX o ideal de civilidade estava relacionado à educação da vontade, polidez, formação para os bons hábitos, contenção dos impulsos, amabilidade com o próximo, respeito à ordem, atenção ao estudo etc.

Por fim, conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), no que concerne aos programas de intervenção política direcionados à infância pobre, a assunção da obrigatoriedade escolar tornou-se fator preponderante para a hegemonização da

¹¹⁰ Alguns exemplos: Nunes (1995) examina a primeira história sistematizada da educação brasileira, do médico José Ricardo Pires de Almeida (1989), onde identifica a preocupação com a decadência dos costumes dos brasileiros no final do século XIX. O livro apresenta a educação como solução para os males da nação, inserindo a escola num projeto de regeneração que colocava a ciência ao lado da virtude e do bem-estar do organismo social. Gondra (2004), ao investigar a educação escolar na Corte Imperial do século XIX, discute como o tema da educação foi abordado no âmbito de uma racionalidade médica, cuja perspectiva civilizatória constituiu-se como marco organizador. Por fim, Silva (2009) explora o entrelaçamento dos ambientes urbanos e escolares durante os anos 1920 na antiga capital do Brasil, cujas práticas assumiam um caráter modelar. O autor discute como, sob a lógica governamental, a escola primária mobilizou um repertório de estratégias que se deslocou para a racionalização da cidade e para a inculcação de *atitudes de modernidade* na população.

¹¹¹ Conforme Pintassilgo (2009, p. 3), o discurso republicanista dramatizou ao limite o problema da instrução e pressupôs um olhar acentuadamente desvalorizador sobre a figura do analfabeto, colocado na antecâmara da civilização e a quem foi atribuída uma espécie de menoridade cívica.

forma escolar de socialização. Para que a obrigatoriedade se firmasse, uma das principais justificativas foram as preocupações em torno da periculosidade social, consequência de deixar crianças e jovens à mercê do ócio. Nesse contexto, a escola foi vista como capaz de preservar os pobres de um ambiente tido como miserável e corruptor¹¹².

A partir, e em função do que foi explorado, endosso e retomo o argumento de que a escolarização tornou-se uma modalidade de intervenção social, marcada pela aprendizagem de formas de exercício do poder. Conforme Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 35), ao mesmo tempo em que atuaram na construção de novas relações com a linguagem e com o mundo, as aprendizagens escolares instauraram hierarquias, ordens, deveres, normas, sentidos e significados que excluíram outros tipos de relações.

Antes de concluir este tópico, é relevante alertar que a faceta disciplinadora e politicamente desigual da escolarização sofreu críticas permanentes. Além dos atos de indisciplina dos próprios estudantes¹¹³, foram permanentes as lutas em torno dos saberes que deveriam ser validados pela escola e dos métodos pedagógicos tidos como eficazes. Tais disputas provocaram constantes iniciativas de reformas educacionais.

Assim, em praticamente todo o período foram vigentes as propostas concorrentes, tais como aquelas que criticavam a “maquinaria” e o “adestramento” de métodos avaliados como ineficientes e ultrapassados¹¹⁴. Apesar desse

¹¹² Essa interpretação não exclui as lutas em torno da obrigatoriedade, relacionada ao dever do Estado de prover a educação escolar, tida como um direito de todos. Tal tema será explorado no próximo capítulo.

¹¹³ Acompanhem as reflexões de Boto (2014, p. 112): “se podemos dizer que há uma liturgia na escola, que ela se estrutura por orquestrar um cerimonial de passagem, isso, contudo, não se faz sem ruídos. A simetria do ritual é sempre intercalada e, por vezes, rompida pela rebeldia. Há resistência entre os escolares. E quem é o aluno rebelde? Os alunos que dão trabalho são aqueles que estão sempre com as mãos nos bolsos, no ouvido ou na boca. Agitados, bambolem entre as pernas quando de pé, oscilando o próprio equilíbrio e o equilíbrio dos colegas que estão ao lado ou enfileirados. São aqueles que colocam os pés sobre a carteira, quando sentados. São aqueles avoados, que brincam com a caneta enquanto o professor explica a matéria, que não organizam seus livros. São os que não fazem a lição e nem sequer se importam com isso. São os que, ao sair da escola, andam em bandos, correndo travessos. São aqueles que, ao entrar na classe, fazem barulho, empurram as cadeiras. São irreverentes, ruidosos e atrevidos. Enfim, são os que troçam do ritual da escola. São os que muito provavelmente não obtêm êxito nos exames e nas sabatinas. São os que não conseguem se familiarizar com a língua que a escola fala”.

¹¹⁴ Segundo Faria Filho e Vidal (2000), apesar das variações, trata-se de reformas referenciadas em ideais de uma “Escola Nova”. Os movimentos escolanovistas do início do século XX, por exemplo, incorporavam princípios da coeducação; da revalorização de bibliotecas e museus escolares como ambientes de aprendizagem; do preceito de envolvimento constante dos alunos em atividades de

reconhecimento, muitas críticas não estiveram pautadas na mudança da forma escolar de relações sociais, propondo apenas alterações na relação dos sujeitos com as dimensões da escolarização, conforme discutirei adiante.

2.5 Há uma crise da escola na contemporaneidade?

Para ensaiar uma resposta (provisória), realizei uma breve incursão pela tese de Barrera (2016)¹¹⁵, haja vista a sua discussão sobre a emergência de um “Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no início do Século XXI”. Neste trabalho, a pesquisadora objetivou identificar a rede das organizações que buscam realizar mudanças no atual modelo de escola. O interesse pelo estudo deveu-se ao confronto da forma escolar às propostas ditas renovadoras, bem como diante do reconhecimento do crescente número de reportagens e textos sobre inovação educacional que vêm circulando na mídia e nas redes sociais.

Antes de prosseguir, é importante alertar sobre a polissemia do termo *inovação*, cuja discussão sobre seus usos e significados no campo da educação foi tema de pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os resultados apontaram o uso da palavra em outros períodos históricos, porém com outras conotações. Por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970 havia uma vinculação a propostas verticalizadas.

Apenas na década de 1990 o conceito passou a ser também relacionado a processos autogerados e diversos, e nos anos 2000 surgiu como algo mais aberto, com múltiplas formas e significados, associado ao contexto em que se insere. Ainda assim, a bibliografia sobre o tema assume a inovação como um fim em si mesma ou como solução para os diversos problemas complexos e estruturais da Educação (BARRERA, 2016, p. 21).

Muitas vezes assumindo uma significação associada à ideia de aprimoramento, o seu uso retórico por vezes esconde o caráter seletivo dos projetos, vinculados às percepções e interesses de grupos específicos. Neste contexto vago e heterogêneo, o conceito de inovação utilizado na pesquisa refere-se às iniciativas individuais (micro), coletivas (meso) ou ao nível do sistema educacional (macro).

experimentação; da abolição das carteiras fixas e da distribuição dos alunos em grupos; da negação da frontalidade com o quadro-negro e do deslocamento da posição central do professor etc.

¹¹⁵ Tese encontrada durante o exame da produção acadêmica sobre reformas educacionais pós-90.

Para a identificação dessas experiências em educação (e não detidas apenas à escolarização), Barrera (2016) se debruçou sobre características que conferem especificidade à escola, chegando à definição de quatro dimensões que se apresentam com certa regularidade: o tempo (fragmentado em aulas), o espaço (dividido em salas de aula), as relações com o saber (sistematização e classificação dos saberes) e as relações de poder (autoridade do conhecimento e do professor):

Estes quatro elementos serão para nós, ao longo de todo este trabalho, os aspectos definidores da organização da escola moderna ou hegemônica. É sobre esta acepção que analisaremos as inovações que estão sendo propostas, sendo este, portanto, nosso recorte da pesquisa de campo (BARRERA, 2016, p. 36).

Com o uso dessas lentes, Barrera (2016) empreendeu um levantamento de exemplos de *mudança nos padrões* escolares (ou seja, naquilo que nos faz reconhecê-la como tal, afora peculiaridades locais), no período de 2014 a 2016. Concluiu que está em curso um movimento de renovação protagonizado por escolas, fundações, redes de educadores, órgãos públicos, *startups* e produtores culturais¹¹⁶.

Embora tenha ponderado sobre a incerteza em torno de suas consequências, optou por apresentar tendências: algumas práticas buscavam alterar superficialmente o modelo escolar, enquanto outras propunham mudanças significativas que poderiam ocasionar transformações antropológicas. Outra situação encontrada referiu-se ao tempo dos projetos, pois grande parte era recente, com menos de uma década de existência.

Promovidas por “organizações em rede” (BARRERA, 2016, p. 45), a pesquisa empírica demonstrou que os projetos têm se desenvolvido a partir da estipulação de relações¹¹⁷ entre várias instituições que se propõem a inovar em educação. Tais redes são compostas por escolas formais, não formais ou informais; empresas ou empresas sociais¹¹⁸; organizações não governamentais

¹¹⁶O levantamento se deu em *sites* e redes sociais; análise de discursos e de programações de eventos; análise de documentos; análise de produções culturais; entrevistas; observação direta de escolas e projetos em vários estados do Brasil e em outros países; registros audiovisuais e acompanhamento indireto.

¹¹⁷ O texto trouxe uma ampla descrição sobre os atores que compõem o movimento de renovação e suas formas de atuação, porém aqui importa assinalar algumas de suas conclusões.

¹¹⁸ Diferentemente de empresas que podem ter uma área social e exercer atividades filantrópicas em paralelo à sua atividade principal, as empresas sociais têm como atividade-fim o impacto social. As instituições que combinam retorno financeiro com impacto social e retiram os lucros são juridicamente empresas. As que investem o que seria o lucro no negócio são ONGs (BARRERA, 2016, p. 47).

(ONG's); órgãos públicos, nacionais ou internacionais; pessoas físicas. Muitas dessas empresas e instituições são vinculadas ao setor das tecnologias digitais.

A organização que mais apresentou pontos de conexão foi o Movimento Todos pela Educação (MTPE), cujo projeto desenvolvido chama-se “Métodos Inovadores de Ensino”, realizado em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo. A iniciativa tem como objetivos: 1) diagnosticar as possibilidades de adoção de tecnologias na Educação; 2) avaliar a pertinência das soluções disponíveis; 3) avaliar os resultados alcançados com a adoção das tecnologias selecionadas (BARRERA, 2016, p. 48).

Um dos parceiros do MTPE, o Instituto Ayrton Senna (IAS), vem realizando outros projetos de inovação, como o EduLab21, que busca desenvolver “competências para o século XXI” nas escolas públicas brasileiras e possui parcerias com a UNESCO, a OCDE, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e vários governos estaduais e municipais. Inicialmente seus projetos vinculavam educação, esportes e artes. Posteriormente, passaram a focar temas de gestão e avaliação e, a partir de 2011, vem contemplando as competências socioemocionais para o século 21.

Dentre os projetos desenvolvidos pelo governo federal, a autora identificou a iniciativa “Inovação e Criatividade na Educação Básica” (2015), com as seguintes frentes de atuação: criação de referências; mapeamento e sistematização; fortalecimento das organizações; ampliação das experiências; ampliação da demanda social; formação de educadores e orientação das políticas públicas. Em sua segunda fase (2016), havia mais de 500 instituições de todo o país inscritas e 178 selecionadas a partir de inovações nas áreas de gestão, currículo¹¹⁹, ambiente, métodos e articulação com outros agentes (BARRERA, 2016, p. 53-54)¹²⁰.

¹¹⁹ Segundo registros do Projeto, três aspectos garantem um currículo inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo que reconheça a multidimensionalidade da experiência humana (afetiva, ética, social, cultural e intelectual); 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário (BRASIL, 2015 apud BARRERA, 2016, p. 54).

¹²⁰ Além dos atores citados, destacam-se as redes formadas pela Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Instituto Alana, entre outros. Algumas associações e redes de escolas também despontaram como promotoras inovações, como a Organização Montessori do Brasil (OMB), a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), a Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet (ABDEPP). Houve iniciativas de

Sobre os impactos dessas experiências educativas a autora pondera a dificuldade de diferenciar essas ações por seu maior ou menor impacto, pois o significado da participação e do tipo de vínculo, bem como a abrangência eram muito diferentes. Apesar disso, foi possível identificar, por exemplo, que o poder de engajamento das fundações perante o MEC era maior do que aquele exercido por algumas redes de educadores. O inverso também foi observado: havia maior interesse de entidades e secretarias em promover inovação por meio de parceria com fundações do que pelo incentivo a projetos iniciados pelas próprias escolas.

Quanto ao conteúdo, em relação ao fator *tempo*, o mapeamento considerou as escolas que se opunham ao modelo seriado e também aquelas que não utilizavam um calendário escolar fixo. Quanto ao *espaço*, considerou as edificações que não se configuravam através de salas de aula e corredores. No que concerne ao *aspecto curricular*, foram incluídas as iniciativas que redesenharam o papel do professor, de forma que o mesmo deixasse de ocupar a condução do processo de ensino-aprendizagem, bem como onde havia profundas modificações nas relações dos estudantes com conteúdos ditos tradicionais.

Quanto às mudanças nas *relações de poder*, foram mapeados exemplos que propunham subverter a hierarquia e as práticas de disciplinamento dos indivíduos (crianças, adultos, gestores, comunidade etc), contemplando a liberdade para ocupar diferentes espaços e transitar livremente por eles; liberdade para definir o ritmo, os conteúdos e as fontes de estudo; ou alterações na participação quanto às decisões sobre regras de convivência (BARRERA, 2016, p. 127).

Os resultados apontaram que, apesar do quantitativo expressivo de experiências identificadas, as mudanças não implicaram necessariamente a substituição de um modelo escolar por outro. Inclusive, a maior parte delas encontrava-se em processo de reconstrução. Outra questão é que as diferenças dificultaram a comparação e a avaliação de seus impactos sociais. Além disso, ponderou sobre a possibilidade de que as rupturas em alguns padrões estivessem a serviço do reforço de outros.

Outra consideração apontada é que as experiências representaram um número pequeno diante do quantitativo de escolas caracterizadas pelo modelo

redes de educadores, como a Românticos Conspiradores (RC). As mais de três mil escolas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), as escolas do campo, indígenas e quilombolas também foram incluídas (BARRERA, 2016, p. 61-62).

“tradicional”. Porém, a sua identificação e a explicitação das redes colaborativas que vêm se formando demonstraram que as iniciativas são crescentes. Diante disso, Barrera (2016) defendeu que o Brasil vive, na segunda década do século XXI, um *movimento de renovação* que questiona o modelo escolar hegemônico, valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de transformação e inovação.

Outra conclusão que se faz relevante para esta tese foi a verificação de que a principal crítica que tem recaído sobre essas experiências se refere ao âmbito curricular. Nesse caso, admite-se mudança nos tempos, espaços e relações, mas as preocupações recaíam sobre em como os saberes formais estavam sendo garantidos (BARRERA, 2016, p. 207). Portanto, o limite da inovação identificado encontrou-se na preservação da relação com o saber.

Considerando a recente conclusão da BNCC - entendida enquanto direitos e objetivos de aprendizagem estudantis - que no período da referida pesquisa não havia sido aprovada, entendo que as sinalizações concorreram para reforçar aquilo que foi realçado no decorrer do capítulo: a predominância da forma escolar de relações sociais não implica o apagamento das disputas em torno dos sentidos da escolarização que se manifestam em práticas concorrentes, negociações, lutas, subversões.

Nesta perspectiva, retomo a citada diferenciação entre forma escolar e escola, pois, embora sejam correntes os anúncios do fracasso da instituição, pautados em lógicas que desqualificam modelos vigentes em nome de propostas ditas renovadoras (AQUINO, 2019), muitas iniciativas não exploram ou até mesmo confundem educação, escola e forma escolar.

É possível afirmar que a forma escola é um modo de socialização que atravessa diversas instituições. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 36) “a forma escolar de relações sociais não se detém às portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes”. Tais autores apontam situações que reforçam a tese de que, ao contrário, *a forma escolar não cessa de se estender e de se generalizar*, mesmo no século XXI: 1) a consideração das crianças como objetos de ações específicas e adaptadas; 2) a estipulação de regras para a aprendizagem cotidiana em espaços não formais; 3) a organização racional do tempo da educação; 4) a escolarização das aprendizagens profissionais; 5) a generalização da passagem para o ensino

secundário; 6) a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil; 7) a ampliação do tempo de permanência na escola.

É possível afirmar que até mesmo as atividades artísticas como a música e a dança, ou as atividades esportivas têm se dedicado cada vez menos ao lazer e mais à educação dos corpos. Isso sem falar na “explosão” de setores educativos em museus, arquivos, bibliotecas etc.

Acrescento ainda que muitas propostas de reformas educacionais recentes têm sido direcionadas a modificar apenas os contornos da escola ou a maneira como é percebida pelos agentes externos e internos, tecendo ações direcionadas a melhorar as percepções dos grupos sociais a seu respeito. Exemplos são as ações projetadas para lapidar as relações entre escola e família com propostas que, ao fim e ao cabo, concorrem para *educar os pais e responsáveis*, propondo-lhes momentos de formação ou sugerindo parcerias¹²¹.

Outra situação que concorre para reforçar o argumento da expansão da forma escolar é a sua afirmação na área empresarial. Esta tem ocorrido, por exemplo, através da multiplicação de estágios de inserção profissional, dos momentos de capacitação (ou formação continuada) e da elaboração de rotinas e regras escritas aos trabalhadores.

Além disso, hoje as trajetórias sociais e profissionais diversas são fortemente tributárias das trajetórias escolares. Muitas das classificações escolares são também classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios afastados, de forma que diferenças entre os sujeitos são concebidas como diferenças relacionadas à experiência escolar (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016; POPKEWITZ, 2010). Numerosos problemas sociais também são construídos a partir de critérios escolares de julgamento, conforme discutirei no capítulo seguinte.

As situações apresentadas trazem indícios de que a escola não foi apenas se legitimando e se expandindo enquanto instituição, mas seus modos de socialização foram se desenvolvendo até se tornarem fundamentais na reprodução e também na *produção das formações sociais contemporâneas*. Por outro lado, reitero que dizer que o modo escolar de socialização é hegemônico e alcançou legitimidade

¹²¹ O que os pais podem fazer para ajudar os filhos a terem sucesso na escola? É o título da publicação PISA em foco N° 10/2011, da OCDE. O texto afirma que os estudantes com melhores desempenhos nas avaliações são aqueles cujos pais frequentemente leem livros para ou com eles, que falam de coisas que fizeram durante o dia e que contam histórias para eles na infância, entre outras situações. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49484743.pdf>. Acesso em: 18/06/2020.

social não significa pressupor que ele utilize as mesmas modalidades, em todos os lugares e circunstâncias, e que não existam resistências aos seus dispositivos de conformação.

Acerca disso, é pertinente apontar diferenciações, por exemplo, entre as (re)ações familiares perante as expectativas escolares. Segundo Thin (2006, p. 213), embora existam formas de socialização dominantes em uma determinada época, estas se confrontam permanentemente com outros modos de vida, relacionados às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e sujeitos. Nesse sentido, as práticas de socialização das famílias podem estar em consonância, em dissonância ou em negociação com as lógicas escolares.

O pesquisador francês argumenta que as famílias mais abastadas (que também são as mais escolarizadas) têm procurado transformar cada vez mais em “educativas” as suas relações com os membros mais jovens. Em contrapartida, nas famílias mais pobres, a separação entre as práticas escolares e outras atividades sociais não é algo tão afinado ou mesmo desejado¹²².

Diante das diferenças de (re)ações perante as expectativas escolares, é possível concluir que a forma escolar estaria em crise e que isso seria um sinal do enfraquecimento da sua predominância? Muitos discursos que têm enveredado pelo argumento do fracasso escolar partem de uma suposta desadequação da escola quanto ao enfrentamento de fatores como desemprego, combate às desigualdades sociais, diminuição da violência, decadência moral da sociedade etc. Além disso, têm sido frequentes as acusações do distanciamento entre a escola e a “realidade exterior”. Nesses casos, as propostas renovadoras advogam uma abertura maior¹²³ da instituição e uma melhor significação de suas práticas.

Isso posto, esboçando uma resposta à pergunta lançada, coaduno com a perspectiva que entende que grande parte das propostas de alterações nos limites e funções da escola são, pelo contrário, uma expressão da predominância como forma hegemônica de socialização:

Não há, na maioria dos casos, uma tentativa de enfraquecimento da forma escolar de relações sociais, mas uma reutilização do que é vivido segundo parâmetros escolares, propondo novas estratégias de luta para combater o dito fracasso escolar em busca de reconhecimento e legitimação de suas práticas “exitosas” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 44).

¹²² Haja vista, por exemplo, a concorrência com o mundo do trabalho.

¹²³ É o caso das propostas de alteração das relações da escola com o seu entorno ou do convite à parceria com agentes exteriores.

Endossando tal argumento, invisto na hipótese de que embora seja possível afirmar a existência de projetos escolares distintos para públicos distintos, estes não deixam de ser escolares. Assim, apesar do discurso transgressor aparente, das denúncias e reivindicações, têm emergido estratégias para contornar resistências ou para incorporar outras demandas às suas tradicionais funções.

É nesse sentido que Nóvoa (1999), ao analisar discursos sobre educação na virada do milênio, entende que ao invés de uma crise, *exige-se cada vez mais da escola* no momento em que ela alcança sua maior expansão. Isso acarreta idealizações maiores e demandas diversificadas no processo permanente de construção de uma sociedade do futuro.

Nesta perspectiva, cabe desmistificar certos “slogans educacionais”, que oscilam entre a panaceia e a conversão das relações escolares em função de demandas externas mutáveis, distintas, variáveis. Por corresponderem a expectativas e interesses de grupos diversos, que variam no tempo e no espaço, tais demandas acabam se tornando infinitas e insolúveis. E, afinal, seria isso um problema específico da escola?

Diante do que foi explorado, é possível questionar a vigência de uma suposta crise da forma escolar, já que muitas vezes esta é tida como pressuposto de projetos que se sucedem e criam no Brasil uma *cultura da reforma* (GONDRA, 2018). Há que se interrogar se o que está em causa é, a rigor, a sua predominância como modo de socialização.

Para finalizar, quero retomar os questionamentos lançados no início do capítulo de forma que as seguintes interrogações possam conduzir os próximos esforços: que elementos conformam os discursos da mudança educacional nas políticas recentes e na BNCC? Que aproximações e distanciamentos existem entre as racionalidades modernas e as experiências que se relacionam às necessidades, possibilidades e exigências da escolarização hoje? As reformas questionam o modelo de escola? Quais são as lógicas ativadas que fazem com que as necessidades apontadas sejam essas e não outras?

CAPÍTULO III

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: UM CONSENSO EXCLUDENTE

Seu moço, quer saber, eu vou cantar num baião
Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção.

Eu vendia pirulito, arroz doce, mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar.

E quando era de noitinha, a meninada ia brincar
Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
- O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar
- O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar.

Hoje tudo são doutô, eu continuo João ninguém
Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
Ver meus amigos doutô, basta pra me sentir bem
Ver meus amigos doutô, basta pra me sentir bem

João Batista do Vale e Raimundo Evangelista

“Minha História” é o título da canção formada pelas estrofes acima e outras mais, escrita na década de 1960, de autoria do compositor e cantor maranhense João Batista do Vale (1933-1996), em parceria com Raimundo Evangelista¹²⁴.

Neto de africanos escravizados, João do Vale nasceu no povoado Lago da Onça¹²⁵, que fica zona rural do município de Pedreiras/MA. Precisou trabalhar cedo para ajudar no sustento da família. Quando seu irmão mais velho foi promovido a terceiro-sargento da Polícia Militar, mudou-se para São Luís, em 1947. Sua mãe, desde os tempos de Pedreiras, acompanhava os grupos de tambor-de-crioula e de bumba-meu-boi, expressões tradicionais da cultura maranhense. Na capital, dona Leovegilda continuou frequentando as festas, primeiras referências musicais de João do Vale, que inclusive atuou como amo do bumba-meu-boi¹²⁶ (LIMA, 2015).

¹²⁴ Infelizmente, não foram encontradas informações sobre o parceiro de João do Vale nesta canção.

¹²⁵ Lago da Onça abrigava antigas fazendas produtoras de algodão. Seus donos, Coronel Raymundo Ferreira Vale e Alferes Ricardo Ferreira Vale, tinham como propriedade terras e trabalhadores escravizados. Os avós paternos e a avó materna de João do Vale (o pai de sua mãe era desconhecido) residiam nessa propriedade. O sobrenome herdado indicava o pertencimento de seus avós paternos aos fazendeiros, na condição de escravos alforriados (LIMA, 2015).

¹²⁶ São aqueles que entoam as canções e fazem a marcação das toadas com apitos e maracás.

Ao mesmo tempo em que era cantador do boi, João do Vale trabalhava como vendedor ambulante nas ruas e feiras da cidade, quando resolveu fugir no intuito de chegar até o Rio de Janeiro, animado pela propaganda sobre os atrativos oferecidos pela região sudeste do país à época¹²⁷. No trajeto, trabalhou como ajudante de caminhoneiros, chegando à capital da República em 1950. Essa experiência ampliou suas referências musicais, pois nos bares, festas e shows que frequentou durante a viagem ouvia-se muito xote e baião.

Chegando ao Rio, empregou-se como ajudante de pedreiro enquanto ia a programas de rádio visando conhecer artistas e apresentar suas composições. Depois de meses de tentativas, teve as músicas “Cesário Pinto” e “Madalena” gravadas por Zé Gonzaga (irmão de Luís Gonzaga) que, contudo, não registrou a autoria de João nessas canções¹²⁸. A música mais conhecida como seu primeiro sucesso é o baião “Estrela Miúda” (1953), em parceria com Luiz Vieira e gravado pela “rainha do rádio”, Marlene.

Estudiosos e familiares do artista afirmaram que, por necessidades financeiras ou limitações com a escrita, diversas composições de João do Vale tiveram parcerias cedidas a outros artistas. Estrela Miúda não é, necessariamente, um exemplo, mas o próprio compositor assumiu ter vendido parte de suas canções.

João do Vale tornou-se mais conhecido ao participar do show *Opinião*¹²⁹, em 1964. Na oportunidade, sua música *Carcará* (em parceria com José Cândido) foi considerada a mais marcante do espetáculo, lançando Maria Bethânia como cantora. A repercussão foi tão grande que, em 1965, João foi convidado a gravar seu primeiro disco “O Poeta do Povo” (ENCICLOPÉDIA, 2020).

O artista tem dezenas de músicas gravadas, tais como: Peba na pimenta (com João Batista e Adelino Rivera) e Pisa na fulô (com Ernesto Pires e Silveira Júnior). Foi cantado por artistas tão diferentes quanto Tim Maia (que funkeou “Coroné Antônio Bento” em seu LP de estreia, em 1970) e Caetano Veloso (com “Na Asa do Vento”, em 1975).

¹²⁷ Os atrativos eram ligados ao ambiente de oportunidades vislumbrado a partir da intensificação do processo de industrialização, urbanização e da “aura de modernidade”, especialmente em torno das cidades do Rio de Janeiro (capital da República) e São Paulo.

¹²⁸ Segundo referências consultadas por Lima (2015), Zé Gonzaga alegara que ambas as canções eram inspiradas em versos de Januário, seu pai.

¹²⁹ Trata-se de espetáculo produzido pelo Teatro Arena e por integrantes do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Com o acirramento do regime militar, João do Vale foi perseguido, censurado e voltou para Pedreiras. Depois da estadia no Maranhão, retornou ao Rio de Janeiro e, nos anos 1980, conseguiu reaver um pouco do seu prestígio. Em 1982 gravou seu segundo disco, ao lado de Chico Buarque que, no ano anterior, havia produzido *João do Vale convida*, com participações de Nara Leão, Tom Jobim, Gonzaguinha, Zé Ramalho, entre outros. Em 1994, Chico Buarque voltou a reverenciá-lo, reunindo artistas para gravar o disco *João Batista do Vale*, vencedor prêmio Sharp de melhor disco regional. Em 1987, um derrame deixou João dois anos internado. Ficou daí em diante precisando de muletas. Além das limitações financeiras, teve vários problemas de saúde que o levaram embora em 1996.

Retornando à canção *Minha História*, escrita nos anos 1960, seus versos trazem alguns indícios das experiências de exclusão vividas na infância do autor. Conforme Lima (2015), em diversas entrevistas o artista recordava com lamento um episódio ocorrido na cidade de Pedreiras.

João do Vale se mudou de Lago da Onça para Pedreiras aos cinco anos de idade. Ali, frequentou a escola por pouco tempo, sem concluir o ensino primário. A curta experiência como estudante (cursou até a terceira série) marcou sua trajetória a ponto de aparecer nas letras de suas músicas, como na canção referida. O episódio em que ele foi retirado da classe onde estudava para dar lugar ao filho de um funcionário público recém-chegado na cidade foi abordado em várias entrevistas, onde o compositor afirmou ter se sentido injustiçado e que isso fez com que ele não quisesse mais retornar à escola (LIMA, 2015).

Tal sentimento de revolta foi, contudo, atenuado pelos prêmios e títulos recebidos ao longo de sua trajetória. Em entrevista concedida em 1977, João do Vale afirmou: “Bom, eu pelo menos me tornei um compositor popular; uma comissão de alunos da USP [Universidade de São Paulo] me deu o título de Poeta do povo, do qual me orgulho muito” (ABRIL CULTURAL, 1977 apud LIMA, 2015).

Afora a satisfação quanto aos prêmios recebidos, quero utilizar sua canção para confrontar a experiência de exclusão na escola primária à ideia hoje comumente aceita de que a educação básica é direito de todos e dever do Estado. A referência a trechos da biografia do compositor foi realizada para empreender uma aproximação com a temática do direito à educação no Brasil.

Eu vendia pirulito, arroz doce, mugunzá / Enquanto eu ia vender doce, meus colegas iam estudar / A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar.

Esses versos são indicativos de que, assim como a maioria da população pobre daquele presente, João do Vale sofreu os efeitos da desigualdade social, fortemente marcada pelo passado escravocrata do Brasil¹³⁰. Além de pobre e preto, João vivia no nordeste¹³¹ e no interior do Maranhão, região e Estado que apresentava (e apresenta) um grave quadro social, com altos índices de mortalidade infantil, fome, falta de empregos, concentração de terras e de renda¹³².

Quanto à questão educacional, até os anos 1930 os números sobre o alcance da escola brasileira ainda eram muito tímidos. De acordo com Gil (2007, p. 31), embora no plano dos discursos a instrução popular tenha experimentado crescente importância, principalmente na República, onde a escola foi vista como signo da nova ordem política e exigência para o progresso da nação, no que se refere às realizações, pouco se fez.

Somente após 1930 tivemos expressivas alterações nos rumos da educação no Brasil e só na década de 1940 foram publicados estudos baseados em estatísticas mais complexas referentes à década anterior, período em que se localiza a experiência escolar de João do Vale.

As pesquisas de Natália Gil apontaram como característica da primeira metade do século passado tanto a escassez de escolas para atender a toda a população infantil, principalmente nas localidades rurais, como a ineficiência do ensino ofertado. Essas conclusões foram possibilitadas quando alguns movimentos dos alunos pelas séries e etapas escolares puderam ser observados, através dos

¹³⁰ Segundo Lima (2015), existe certa romantização desse episódio de exclusão, pois não se sabe bem o motivo, já que a escola possuía 300 alunos e justo ele foi expulso. Em uma entrevista, João relatou que ia para cima do muro do colégio e na hora do recreio mandava pedra em todo mundo. O motivo alegado era a revolta pela injustiça sofrida, pois “nem Deus querendo ele esqueceria”. Não se pode descartar a possibilidade de perseguição por outros motivos que desconhecemos.

¹³¹ A partir dos anos 1940, após a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram elaboradas diversas divisões pautadas no agrupamento de Estados e municípios em regiões com a finalidade de atualizar o conhecimento do país e viabilizar a definição de uma base territorial para fins de levantamento e divulgação de estatísticas. Em 1970, a instituição elaborou uma divisão do Brasil em Macrorregiões com as seguintes denominações: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, que permanece em vigor. Segundo o IBGE, as revisões periódicas dos modelos foram estabelecidas com base em diferentes abordagens conceituais, visando traduzir, ainda que de maneira sintética, a diversidade natural, cultural, econômica, social e política coexistente no território nacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 13/10/2020.

¹³² Monteiro (2003) realizou diversas comparações de resultados relativos à frequência, distribuição geográfica e tendência secular da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil, onde foi possível verificar a maior incidência dessas adversidades nas regiões norte e nordeste. Para aprofundamento, consultar: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PcfwPvTcqcT7P4vS8KFZYjQ/?lang=pt#>. Acesso em: 19/01/2022. Sobre a incidência de problemas econômicos e fundiários no Maranhão, consultar: Silva e Barbosa (2019). Acesso em: 19/01/2022.

recentes números produzidos nas instâncias governamentais. Foram, portanto, as estatísticas que levam ao conhecimento da sociedade, por exemplo, que a maioria das crianças que chegava à escola nos anos 1930 dela se evadia sem ter completado as três primeiras séries.

Pensando na emergência de preocupações com a instrução popular através das construções estatísticas, é possível afirmar que foram inicialmente pensadas como questão de governo e não como direito da pessoa. *Hoje tudo são doutô, eu continuo João ninguém/ Mas quem nasce pra pataca nunca pode ser vintém/ Ver meus amigo doutô, basta pra me sentir bem*, diz João do Vale.

A partir, e em função dessas assertivas, chamo atenção para a importância de interpelarmos *algumas verdades* comuns à nossa forma de pensar e de praticar a educação hoje. As desigualdades de acesso e permanência no ensino primário nos anos 1940 foram levantadas para que sejam confrontadas à percepção atual do direito à educação, entrecruzadas à imagem – apenas aparentemente conformista – do artista quanto à exclusão no acesso à escola primária¹³³.

Ao capturar dois momentos distintos da história da escolarização brasileira, a estratégia escriturária tencionou *acontecimentalizar a obrigatoriedade escolar*, realçando o distanciamento da experiência escolar atual em relação a um passado não tão distante.

Retomando as questões do acesso e da permanência na escola – e, mais recentemente, a ênfase na qualidade do ensino ofertado – hoje compreendidos como direito de todos, o capítulo problematiza as premissas da renovação escolar a partir dos diagnósticos que sinalizam o fracasso da escola no cumprimento dessas garantias sociais.

Com o recorte analítico a partir dos anos 1990, objetivo ressaltar algumas especificidades do período, focalizando um dos seus maiores diferenciais: o uso de estatísticas obtidas em testes padronizados e em outros instrumentos como principais justificativas para intervenções governamentais. Como exemplo da força desse estilo de raciocínio, temos o uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do *Programme for International Student Assessment (PISA)* como principais referenciais de qualidade da educação escolar brasileira.

¹³³ Apesar das primeiras estrofes demonstrarem conformismo diante de sua condição social, a crítica às injustiças vividas por ele e pelo povo nordestino permearam a obra de João do Vale. Os versos seguintes da canção, que retomarei em momento oportuno, dão indícios de sua não passividade.

Popkewitz e Lindblad (2016) apontam o PISA como um dispositivo que utiliza o raciocínio estatístico na administração das populações pelo Estado. Esses números têm atuado na construção de narrativas acerca dos novos contornos assumidos pelos sistemas educacionais, instaurando um campo de planejamento fundamentado em ações pretensamente modernizadoras.

A criação das avaliações das escolas e dos sistemas de ensino justifica-se, também, pela necessidade de monitoramento da oferta, para que o Estado e a sociedade fiquem sabendo se o direito à educação¹³⁴ está sendo atendido (SOARES; XAVIER, 2013). Tal argumento vem atrelado a medidas de redução das desigualdades sociais, que afetam as oportunidades educacionais de grupos excluídos, tais como: pobres; meninos e meninas “de rua”; populações das periferias urbanas e zonas rurais; nômades e trabalhadores migrantes; povos indígenas; minorias étnicas, raciais e linguísticas; refugiados; deslocados pela guerra; e povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 1990).

Nesta perspectiva, diversas legislações e políticas voltadas à garantia do direito à educação afirmam combater qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais, para o qual é proposto como caminho o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade do ensino. No texto de apresentação do PNE (2014-2024), por exemplo, o então presidente da Câmara dos Deputados afirma que a elaboração¹³⁵ do Plano “contribui para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros, desde a infância e ao longo de toda a vida” (PNE, 2014, p. 8).

¹³⁴ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), expõe no seu preâmbulo que há mais de quarenta anos as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados para assegurar tal direito, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos são analfabetos; mais de um terço dos adultos não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990). Feito esse diagnóstico desolador, a entidade apresentou adiante o objetivo do documento assinado por representantes de 157 países, dentre eles o Brasil: proclamar o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

¹³⁵ Na introdução do PNE de 2014 foram apontados os atores que influenciaram a sua formulação. Além de interlocutores dos poderes executivo e legislativo, alguns movimentos sociais ganharam destaque. Um deles chama atenção: a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, rede de mobilização e *advocacy*, fundada em 1999, que constituiu o submovimento “PNE pra Valer”. Foi ressaltada também a participação do Todos pela Educação e da FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação).

Além do fundamento jurídico, as metas do PNE são justificadas por informes estatísticos tais como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e o censo escolar. A lei prescreve, ainda, a necessidade de reestruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹³⁶ como fonte de informação para o exame da qualidade da educação e para orientar a formulação de políticas públicas.

Outras lógicas também conformam as exigências levantadas: ao estipular a meta para fomentar a qualidade da educação básica (Meta 7), o PNE determina a necessidade de *melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem* de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB, em 2021: 6,0 para o ensino fundamental (EF)/ séries iniciais; 5,5 para o ensino fundamental (EF)/séries finais; e 5,2 para o ensino médio (EM)¹³⁷. Ainda no tocante à Meta 7, o Plano instituiu como estratégia:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014, p. 61).

As avaliações nacionais têm emergido, portanto, com a função de aferir os resultados da aprendizagem estudantil, onde a ausência de um currículo nacional é vista como um empecilho quando se tem a expectativa de que todos tenham direito a um mesmo padrão de qualidade de ensino nas escolas.

Nesta perspectiva, o raciocínio estatístico tem direcionado as ações dos entes federados, visando ao alcance dos fins atualmente vinculados à quantificação da aprendizagem estudantil. Acerca disso, o texto da BNCC apresenta a premissa de que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, em especial para o ensino médio, no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (MEC, 2018).

¹³⁶ PNE 2014-2024, Art. 11, Parágrafo 1º: “O sistema de avaliação a que se refere o *caput* produzirá, no máximo a cada dois anos: I – indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II – indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes”.

¹³⁷ Em 2020 o Brasil atingiu 5,9 no EF/anos iniciais; 4,9 no EF/anos finais; e 4,2 no ensino médio (EM). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 13/10/2020.

Visando problematizar a produção e o uso dessas lógicas, lanço o convite para estranharmos algumas certezas embutidas nas operações que buscam realçar o atraso e o caráter obsoleto da educação e das escolas brasileiras mediante os diagnósticos elaborados. Tais agenciamentos têm sido pautados em *certos modos de conceber a melhoria* da qualidade, modos estes que têm se legitimado na “racionalidade que constrói um ato educativo sempre mensurável em índices quantificáveis” (BOCCHETTI; SILVA, 2016, p. 47).

Embora não seja o objetivo primordial desse estudo aprofundar as estatísticas enquanto objetos de pesquisa histórica, acompanhando os alertas de Natália Gil (2018) e Nelson Senra (2008), é inegável que este raciocínio é bastante utilizado nos discursos das reformas educacionais. Com base nisso, o capítulo tangenciará debates sobre a formulação estatística para realçar a importância de um uso engenhoso dessas construções numéricas. Ao invés de considerá-las como “dados”, proponho perscrutar suas lógicas enquanto indícios dos modos de pensar e de praticar a educação em nosso tempo.

Para desenvolver tal argumentação, principio com interlocuções sobre a constituição e legitimidade da crença de que a educação é um direito de todos, concebida não apenas em termos de acesso e permanência na escola, mas voltando-se à garantia de padrão de qualidade.

3.1 A escola por direito

A despeito da posição privilegiada assumida pela escolarização na sociedade em que vivemos, conforme discutido no capítulo anterior, convém ressaltar que a trajetória e afirmação do modo escolar de socialização se fez em meio a disputas que incluíram o seu triunfo diante de outras práticas educacionais difusas. Assim, a ideia de que a formação escolar é um direito de todo cidadão e dever do Estado, apesar de aparentemente consensual e amplamente utilizada, não é algo natural, mas uma invenção histórica.

Concebida como uma modalidade de intervenção social, sua emergência esteve vinculada à necessidade de promover certa organização das práticas coletivas em uma nova configuração político-social que se estabeleceu a partir do século XIX. Dentre os diversos investimentos governamentais, tivemos as ações

direcionadas à formação dos sujeitos sociais, concernentes aos desafios de conversão das multidões em população.

Emergindo como estratégia voltada aos anseios de incutir e multiplicar laços de pertencimento entre pessoas vinculadas a um determinado território, a escolarização foi criada como instrumento capaz de cultivar saberes e regras de convivência voltadas à produção de uma “nova” cidadania¹³⁸, suscitando no povo vínculos alicerçados, por exemplo, em noções como direitos e liberdades civis.

Conforme Morais (2013), a história da cidadania moderna tem sua trajetória marcada pela articulação entre o Estado e a nação. Para ela, o Estado emerge como autoridade pública, entidade que atribui reconhecimento legal aos direitos e deveres dos cidadãos, enquanto a nação é dotada de uma dimensão de solidariedade social, permitindo-nos reconhecermos como partes de uma comunidade política.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 18-19), do ponto de vista histórico, a nova cidadania remonta às revoluções próprias da Modernidade¹³⁹. Estas buscavam princípios para desconstruir hierarquias sociais calcadas no sangue, na religião ou na escravidão, em confronto com uma aristocracia usufrutuária de privilégios. É neste contexto que a cidadania se constitui (e é constituída) em prerrogativa política, relacionando-se ao deslocamento do sistema de poder do governante para o povo. Nesse caso, a soberania popular passou a significar, nas democracias modernas¹⁴⁰, a capacidade do sujeito de eleger seus representantes, delegando-lhes de tempos em tempos a soberania de que ele é titular.

Esses elementos conformam a concepção de cidadania que conhecemos hoje¹⁴¹, ligada à participação autônoma dos sujeitos nos destinos de uma comunidade, podendo um governado postular ser governante. Por outro lado, a

¹³⁸ Segundo Barbosa (2016), a definição de cidadania é histórica, ou seja, varia no tempo e no espaço. Apesar disso, a autora admite a vigência de uma definição geral que a identifica, na contemporaneidade, com o tripé de direitos civis, políticos e sociais. Para Morais (2013), uma das menos conflituosas acepções de cidadania é aquela que remete ao pertencimento do cidadão a um todo maior (que identificamos como comunidade política ou nação), nutrindo direitos assegurados pela figura do Estado, com quem também possuímos deveres.

¹³⁹ Conforme Pinsky (2005), a emergência da moderna concepção de cidadania instaura-se, por exemplo, a partir de movimentos políticos que culminaram na Independência dos Estados Unidos e nas Revoluções Inglesa e Francesa. A esses eventos, o autor acrescenta as lutas dos trabalhadores organizados nos séculos XIX e XX em diversas partes do mundo.

¹⁴⁰ Para Pinsky (2005, p. 10), na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia.

¹⁴¹ Embora seja oportuno alertar que tal definição não é única e nem inquestionável. Morais (2013) aponta que ela vem sendo criticada por estar excessivamente centrada nas relações com o Estado-Nação, cuja forma de ver é tida como herdeira de matrizes europeias de pensamento e experiência.

cidadania atual se firma a partir de um princípio de legitimidade: a igualdade civil, jurídica e política de sujeitos diversos e desiguais. Tal igualdade busca transcender, ao menos no horizonte de expectativas, os particularismos que marcam a convivência social, oportunizando a cada um superar condicionantes ligados, por exemplo, aos destinos impostos por seu nascimento.

Ser cidadão significa, numa perspectiva moderna e contemporânea, conforme Pinsky (2005, p. 9), ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. É, em resumo, ter direitos civis. Significa, também, participar dos destinos da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos.

Direitos civis e políticos prescritos nas leis não são, contudo, suficientes para garantir a cidadania plena almejada. Ainda que essas prerrogativas sejam fundamentais no campo dos valores, foi a partir da consciência e da *prática da desigualdade real* que emergiu a demanda por direitos sociais, voltados à garantia da participação de todos nas riquezas coletivas de uma nação (PINSKY, 2005; CURY; REIS; ZANARDI, 2018). São exemplos de direitos sociais: a educação, o trabalho, o salário justo, a saúde e o acesso a uma velhice digna¹⁴².

Corroborando com esta concepção, Horta (1998) acrescenta que a emergência de direitos sociais se tornou cada vez mais rápida e numerosa, notadamente no século XX, concretizando-se a partir das mobilizações de sujeitos por uma intervenção pública e melhor prestação de serviços pelo Estado. Dessas relações depreende-se a dupla acepção da cidadania, posto que ela se constitui, ao mesmo tempo, como uma concessão e uma conquista, um direito e uma obrigação (MORAIS, 2013; HORTA, 1998).

No caso do direito à educação escolar, seu reconhecimento é alusivo à emergência do dispositivo da obrigatoriedade. Isso porque, diferentemente de outros direitos que a sociedade disponibiliza somente àqueles que os solicitam (como a assistência médica gratuita, a alimentação mínima e a habitação decente), o direito de ser dispensado da educação, mesmo se essa fosse a preferência de uma criança ou de seus pais, não é permitido no Brasil. O direito à educação possui, portanto, um aspecto paradoxal. Assunto para o próximo tópico.

¹⁴² A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, apresenta como fundamentos da República a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

3.1.1 Ambiguidades do direito à educação

Segundo Bahia Horta (1998), o direito social à educação incorporou-se com atraso ao seleto grupo de direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório. Apesar da admissão tardia de sua importância como caminho para a efetivação da cidadania, o direito à escolarização tornou-se crescente: primeiramente voltado à instrução elementar, expandindo-se ao ensino secundário e, em alguns países, alcançando a formação universitária. Contudo, na contramão dessas demandas, a garantia e efetivação do direito à educação encontraram realidades distintas entre os países, tornando sua concretização um processo descontínuo e diferenciado.

No Brasil, a dupla referência do direito à educação e do dever do Estado é tão tardia quanto a existência de desigualdades (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 20-21). Considerando as heranças no nosso passado colonial, os mais de três séculos de escravidão sofridos, a nossa formação cultural diversa e desigual, é possível afirmar que são muitos os reflexos duradouros que impedem (ou dificultam) uma vida cidadã à maioria da população brasileira.

Para Moraes (2013), o exercício da cidadania ainda é um desafio a ser enfrentado no país, haja vista persistir um imenso contingente de pessoas sobrevivendo à margem do ideal da justiça e da dignidade. Por isso, a própria percepção e vivência do que é ser cidadão torna-se uma construção cotidiana, permeada por mudanças, avanços, recuos, pequenos atos de criatividade, enfim, por um projeto sempre inacabado.

Sendo a cidadania uma prática social e um campo de disputas, em se tratando do direito à educação, tornou-se objeto de ações governamentais. Isso porque o próprio Estado manifesta suas exigências, notadamente aquelas voltadas ao desenvolvimento econômico e tecnológico, para o qual o investimento em educação apresenta-se como primordial. Essas prescrições, mesmo no âmbito da cidadania, não estão desconectadas das técnicas de disciplinamento e controle da população (FOUCAULT, 1987), especialmente quando a escolarização assume a faceta de uma obrigação social.

Acerca da expansão da obrigatoriedade escolar no Brasil, cabe pontuar que não constituiu um processo linear e evolutivo, tendo em vista que as forças atuantes na construção das leis não obedeceram a um sentido unidirecional.

Conforme Matos (2019), o escopo do atendimento escolar obrigatório passou por reconfigurações relacionadas às disputas, mudanças de intenções, necessidades, urgências, emergências e outras questões com as quais esteve (e está) envolvido.

Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora discutiu a ampliação e antecipação da escolarização obrigatória no período de 2006 a 2016, abordando a obrigatoriedade escolar como acontecimento histórico. Nessa direção, enfatizando as modificações na oferta da educação infantil, explorou as disputas envolvendo o dever do Estado e o “poder familiar” de decidir sobre a frequência (ou não) das crianças à escola. Além disso, acrescentou as divergências dos discursos sobre o assunto, quanto aos conceitos de educação, direito e infância.

Pontuando a existência de relações de poder atuantes no jogo da educação, a pesquisadora confrontou legislações que, sobrepostas, acabaram modificando as relações e as etapas da escolarização. Exemplares, nessa direção, foram as mudanças implementadas na obrigatoriedade escolar: antes, de oito anos para o ensino fundamental, conforme a CF de 1988; depois, expandiu-se quando tal etapa foi ampliada para nove anos em 2006. Por fim, foi novamente modificada pela Emenda 59/2009, que estabeleceu a educação escolar obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, incorporando no escopo da obrigatoriedade a segunda etapa da educação infantil (pré-escola).

Chamando atenção para a questão de que essas reconfigurações trouxeram efeitos que, possivelmente, não estavam previstos desde o início, a autora apontou que uma das consequências da emenda de 2009, ao estabelecer uma relação entre idade e série escolar, foi tornar obrigatória apenas a educação infantil, uma vez que esta é a única etapa em que os alunos não podem ser reprovados. Ou seja: tendo em vista a estipulação da idade “correta” para cada série, àqueles estudantes que passarem por alguma reprovação e/ou tiverem idade inadequada, segundo a lei, é garantido o direito à escola pública gratuita, mas não à sua obrigatoriedade (MATOS, 2019, p. 37). É possível, com isso, afirmar que a emenda fez retroagir a obrigatoriedade do ensino fundamental (vigente até 2009)¹⁴³, ainda que tenha ampliado e antecipado o escopo do atendimento obrigatório.

¹⁴³Na versão inicial da Constituição de 1988 o ensino fundamental era *obrigatório e gratuito* inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Acompanhemos o artigo 208 da CF na sua forma atual: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua *oferta gratuita* para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” [grifos meus].

Essas interlocuções realçam a influência da emenda de 2009 na (re)configuração escolar brasileira, haja vista o privilégio a certo modelo de escolarização: seriado, anual, etapista. Embora a LDB 9394/96 admita outras formas de organização da escola (ciclos, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados etc.), a obrigatoriedade vivenciada, preponderantemente, como seriação tem trazido à tona concepções de infância e de escola ancoradas num modo específico de pensar e trabalhar com o tempo¹⁴⁴. Essas relações têm impulsionado certos processos de organização escolar:

Nessa forma seriada a escola organiza-se com espaços específicos, em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, práticas pedagógicas, avaliações regulares, ritos de passagem. Organizam-se, também, os horários, a partir dos quais se estabelecem o dia-a-dia escolar. Um percurso de ensinar-aprender que se configura assentado em um tempo da vida, distribuído em etapas, em classes, em séries, em anos de escolarização (MATOS, 2019, p. 46).

A escola seriada produz, portanto, uma rítmica, uma liturgia. Essa modalidade temporal é, concomitantemente, diversa e plural, individual e institucional, condicionante e condicionada por outros tempos sociais. Conforme Viñao Frago (1995, p. 72), trata-se de uma construção cultural e pedagógica

[...] que proporciona — al menos como posibilidad — una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de un curso o nivel a otro.

Apesar da experiência do tempo caracterizar-se pela diversidade e pluralidade concernentes às percepções subjetivas, do ponto de vista institucional o tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme¹⁴⁵.

Essa organização escolar que constrange os demais tempos sociais, especialmente os familiares¹⁴⁶, é baseada numa visão sequencial e linear. Está

¹⁴⁴ A educação infantil é distribuída entre zero e cinco anos, o ensino fundamental para crianças de seis a quatorze e o ensino médio aos jovens dos quinze aos dezessete anos.

¹⁴⁵ Embora possa comportar diversas configurações ou níveis, o que justifica o uso da expressão *tempos escolares*. Estes podem ser distribuídos como sendo de longa duração (ciclos, níveis, cursos, ritos de passagem), de configuração temporária (anos, calendários, festas etc.) e, por fim, o tempo “micro” (bimestres, meses, semanas, turnos, dias, horas etc.) (VINÃO FRAGO, 1995). Para uma discussão sobre os tempos e os espaços escolares na cidade do Rio de Janeiro na década de 1920, ver: Paulilo e Silva (2012) e Silva (2012).

¹⁴⁶ Faria Filho e Vidal (2000), apontam algumas dimensões que marcaram a construção e legitimação das referências de tempos e dos ritmos que emergiam nos espaços escolares a partir do final do século XIX, dentre elas: a adoção do ensino simultâneo; a adequação aos preceitos higiênicos da

pautada numa ideia de infância etapista e, por isto, segmentada, de forma que a vida tem sido repartida em função das expectativas de aprender/ensinar em cada idade. Esse procedimento faz parecer natural que uma criança de seis anos pertença ao primeiro ano do ensino fundamental ou que até os oito anos esteja alfabetizada, muitas vezes desconsiderando as vivências, os ritmos e as formas próprias de aprendizagem (MATOS, 2019, p. 48)¹⁴⁷.

Afora as incontáveis implicações da estipulação da obrigatoriedade a partir da relação entre idade e série, quero realçar a significativa modificação dos tempos escolares e das *expectativas de aprendizagem*, o que contribuiu para reforçar a segmentação da vida infantil em etapas cada vez menores. Isso porque, ao estabelecer a obrigatoriedade sem delimitar uma idade específica por série, um grupo de alunos com idades discrepantes poderia frequentar a mesma etapa de escolarização. Essa recente idealização acabou por estabelecer uma normalidade de desempenhos, a partir de procedimentos de comparação, classificação e ordenação de pessoas. Um dos efeitos é a distinção entre a criança que “desempenha” daquela que não se “encaixa” (POPKEWITZ & LINBLAD, 2016).

Por comportar relações de poder-saber, desigualdades, diferenças e tentativas de homogeneização daquilo que é múltiplo e disperso, esta explanação coaduna com as perspectivas que buscam conferir complexidade a questões comuns ao campo educacional, tais como: a vinculação entre educação e cidadania; a escolarização como direito social; a obrigatoriedade escolar como uma conquista progressiva, a adequação idade/série etc..

Afora as ambiguidades, lutas, contradições e desigualdades que marcam o cenário brasileiro, com problemas que extrapolam a arena educacional, persistem em discursos variados a premissa do cumprimento do dever do Estado para com a educação, mas não de qualquer educação. Geralmente a argumentação utilizada pela via da cidadania e do direito costuma estar associada a uma perspectiva

época, que se utilizavam do conceito de fadiga mental para fundamentar a distribuição dos conteúdos escolares; a elaboração de normas e instrumentos de controle dos horários escolares (uso de relógios, campainhas, sinetas etc.). Além da dimensão interna, foi alvo de disputas junto às famílias o funcionamento em dois turnos provocado pelo aumento do número de matrículas nos grupos escolares. Esta reformulação enfrentou resistências pautadas em argumentos higiênicos e/ou disciplinares; desafiou barreiras socioeconômicas (como a concorrência com o trabalho); se confrontou com a ocupação das crianças em serviços domésticos; se chocou com o costume de horário do almoço etc.

¹⁴⁷ Ponderações importantes para uma posterior problematização dos diagnósticos do fracasso escolar utilizados nas retóricas embasadoras de reformas contemporâneas, como a BNCC.

salvacionista que, no mais das vezes, traz como efeito a legitimação e adesão aos objetivos prescritos pelas políticas públicas (MACEDO, 2017; BOCCHETTI; SILVA, 2016; FARIA FILHO, 2010). Como exemplo, o próprio PNE (2014-2024) traz como uma de suas diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na *erradicação de todas as formas de discriminação*” [grifos meus].

Sem desconsiderar as potencialidades transformadoras da educação no sentido de instrumentalizar a participação dos sujeitos nos diferentes âmbitos da convivência coletiva, essa citação pode funcionar como uma provocação à nossa racionalidade contemporânea, que ainda reproduz com alguma frequência a máxima da “escola redentora”. Esses discursos, pautados nos regimes de verdade de uma época (FOUCAULT, 1999), por vezes, carecem do exame de suas lógicas e mecanismos de legitimação.

Adiante, articulo o debate ao exame de algumas situações educacionais amplamente aceitas como problemas a serem enfrentados na atualidade, cuja superação é tida como via de enfrentamento às desigualdades sociais.

3.2 A emergência da repetência e do abandono escolares como problemas político-educacionais

Este tópico recupera o que foi citado como fundamentação para a BNCC, qual seja, a aprendizagem escolar como direito de todos, meta a ser perseguida tendo em vista a permanência dos altos índices de repetência e abandono escolar. No exame dessas lógicas, retomo as interlocuções com Gil (2018). A autora chama atenção para o fato de que a reprovação e o abandono escolares somente adquiriram feição de problema público nacional a partir dos anos 1930, uma vez que, até então, eram escassas as informações sobre as escolas brasileiras.

Em diálogo com diversos pesquisadores, ela aponta que a ampliação das matrículas foi significativa a partir do século XX, mas até pelo menos o início dos anos 1970 o país não oferecia vagas a todas as crianças. Além disso, havia um fenômeno concernente à oferta educacional que chamava atenção: dos alunos matriculados na 1ª série do ensino primário, poucos chegavam às séries seguintes, abandonando a instituição ao longo do percurso. É importante mencionar que os

números tidos como problemáticos sempre foram mais acentuados entre alunos oriundos de famílias pobres¹⁴⁸.

Nesse processo, a reprovação vinculada à retenção e à repetência passou a ser vista como um dos fatores explicativos do problema. Acerca disso, cabe um alerta: embora a reprovação existisse muito antes, pois desde o período colonial era prevista a realização de exames que pressupunham tal possibilidade, a vinculação entre reprovação e repetência¹⁴⁹ somente emergirá quando se instituiu a escola seriada, a partir do final do século XIX:

É a partir da existência da separação física dos alunos de acordo com as séries indicadas nos programas de ensino, ao lado da adoção do ensino simultâneo, que se torna necessário que, ao final de um ano letivo, aqueles que não apresentam aprendizagem correspondente aos mínimos esperados, em termos de domínio do programa da série frequentada, voltem a cursá-la desde o início no ano seguinte, ou seja, que repitam a mesma série (GIL, 2018, p. 3).

A autora ressalta o caráter de exceção que os rituais de exame assumiam na trajetória dos alunos que frequentaram a escola no século XIX e a lenta definição do ritmo anual como característico da escola quando esta se torna obrigatória. Cabe pontuar, portanto, que os tempos da escola foram definidos lentamente, posto que o período de matrícula era diverso, bem como as datas para início dos estudos eram bastante alargadas.

No que concerne aos exames e à reprovação, convém sublinhar que a noção do ano-calendário como tempo limite para a verificação das aprendizagens e para a definição de resultados finais é algo que só vai se fixar no século XX (GIL, 2018, p. 10). Também as “idades de aprender” foram sendo estabelecidas aos poucos, apoiando-se nos saberes do campo pedagógico-psicológico e nas leis em torno da obrigatoriedade escolar.

¹⁴⁸ Segundo Patto (et. al., 2004), em estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002), existem continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber acerca do processo de escolarização de parte dos alunos dos segmentos pobres da população. As vertentes encontradas compreendem o fracasso escolar como problema fundamentalmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; ou ainda como questão fundamentalmente política.

¹⁴⁹ Sobre os termos citados, convém pontuar o sentido empregado: a reprovação corresponde, no período examinado, ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de ensino seriado, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série à outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. A compreensão desses sentidos não está dada para qualquer período histórico (GIL, 2018, p. 6).

Desta forma, para que a reprovação e a repetência pudessem ser consideradas *distorções de fluxo*, fez-se necessária uma padronização dos tempos escolares. Tal uniformização foi garantida por um conjunto de prescrições que não pôde se firmar sem empreender um processo de convencimento dos agentes conclamados a obedecer tais regras. Daí a afirmação de que foi necessária a mudança das culturas escolares¹⁵⁰, que não se deu em decorrência automática àquela padronização.

De posse dessas considerações, convém assinalar que não era compreendido como problema político-educacional a existência de alunos que não aprendiam no ritmo esperado as matérias previstas no programa, ou ainda a forçosa continuidade nas séries até que ficasse comprovado o domínio dos conteúdos curriculares correspondentes. Também não constituía preocupação convertida em política o fato de alunos deixarem de frequentar a escola tão logo achassem pertinente ou ainda por supor que não iriam avançar nas aprendizagens. Para Gil (2018), essas ocorrências serão assumidas como distorções quando certos movimentos dos alunos pelas séries puderam ser conhecidos pelas estatísticas.

No caso da retenção (que muitas vezes ocasiona o abandono dos estudos), havia certa naturalização, uma vez que se supunha que os resultados escolares eram correspondentes às (in)capacidades pessoais. Será diante da obrigatoriedade, atrelada ao convencimento social das vantagens da escolarização para toda a população, que a permanência na escola irá prevalecer, mesmo em face de resultados negativos, como a reprovação. É nesse contexto que cursar novamente uma mesma série passa a ser admissível, tornando quantitativamente expressiva a repetência (GIL, 2018, p. 6).

Pontuando melhor o período histórico em que ocorreram esses fenômenos, foi a partir do significativo aumento de matrículas, atrelado à preocupação com o êxito e permanência das crianças na instituição que garantiram as condições de possibilidade para a emergência de políticas que objetivavam tornar o ensino mais eficiente, a partir dos anos 1940. Até os anos 1930 o debate girava em torno do acesso à escola, evocando tanto a falta de vagas e prédios para atender à população quanto o desinteresse das famílias em enviar os filhos às instituições e mantê-los nelas.

¹⁵⁰ Assim como abordadas por Dominique Julia (2001).

Do ponto de vista legal, será apenas em 1969 que Constituição Brasileira explicitará a educação como dever do Estado e relacionará a obrigatoriedade escolar com faixa etária e nível de ensino, relação que será retomada quando da elaboração da LDB de 1971 e, posteriormente, na Constituição de 1988. Portanto, o debate acerca do acesso e, notadamente, da permanência dos estudantes na escola, em escala nacional, bem como a previsão legal do dever do Estado para com a educação, comportando sanções aos poderes públicos caso infringissem a garantia desse direito, é um fenômeno recente no Brasil.

Com relação a certa homogeneização entre as turmas, Gil (2018) acrescenta como outra faceta a adoção do ensino simultâneo¹⁵¹ e, posteriormente, do ensino seriado, como relacionados à assunção da ideia da eficiência escolar ligada à capacidade de ensinar e aprender nos tempos estabelecidos pelos programas oficiais. Isso exigiu o aperfeiçoamento dos critérios de composição das classes, de maneira que passaram a frequentar a mesma série aqueles alunos cujos desempenhos eram equivalentes.

Foi, portanto, no âmbito dessas modificações nas culturas escolares que ocorreu a assunção da noção de que a reprovação, a retenção e a repetência eram *necessárias para o adequado e eficiente funcionamento da escola*. Entretanto, esse modelo que previa uma relação de correspondência entre a série escolar e a faixa de idade do alunado, em um fluxo contínuo, logo demonstrou suas fragilidades:

Efetivamente, a regularidade nesse fluxo não se confirmou no cotidiano das instituições e já nas primeiras décadas do século XX são frequentes as discussões acerca das distorções que impediam o bom funcionamento do modelo. Diante disso, o que se colocou em questão não foi a adequação do pressuposto que sustentava o modelo seriado, e sim as incapacidades e limitações dos alunos (GIL, 2018, p. 11).

Alguns efeitos dessas relações de classificação, normalização e padronização serão discutidos adiante. Por ora, cabe pontuar as ambiguidades e contradições de um modelo que, no esforço de incluir um número cada vez maior de alunos, acabou por fazer emergir procedimentos discriminatórios e de exclusão daqueles que não seguiam o ritmo esperado.

¹⁵¹ Trata-se de uma dimensão do tempo escolar que emergiu no final do século XIX, onde as classes foram divididas segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade, e os alunos foram entregues a uma professora (às vezes acompanhada de uma assistente), que devia propor tarefas coletivas. Assim, simultaneamente, cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 25).

Apesar dessas implicações, o modelo em questão se firmou e se universalizou, embora os problemas de evasão e abandono ainda sejam tidos como anomalias, conforme assinalam os diagnósticos, metas e políticas. Afora essa lógica legitimada, as pontuações indiciam que as chamadas distorções podem ser inerentes ao processo de escolarização, ou até mesmo sintomas resistências ou inadequações dos sujeitos às tentativas de subsumir suas diferenças.

3.3 O direito à aprendizagem no cerne das políticas recentes

Embora a preocupação com a aprendizagem infantil não constitua uma novidade, uma vez que a busca pela eficácia pedagógica permeou a arena educacional em outros períodos históricos¹⁵², a configuração que o problema assumiu recentemente possui características próprias.

Quanto aos *acazos dos começos* (FOUCAULT, 2011, p. 19) que, de algum modo, produziram interferências na emergência de preocupações centradas na “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas”, retomo a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Uma nova referência a este movimento justifica-se por sua forte influência na agenda políticas dos mais de 150 países que ali firmaram compromissos.

No Brasil, essa influência foi reconhecida em diversos documentos, como o citado “Educação para todos: avaliação da década” (MEC/INEP, 2000), onde o então Ministro da Educação afirmou *a evolução* do sistema educacional brasileiro com base nos acordos assumidos naquela Conferência. No texto, a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP complementou que, a partir das reformas consolidadas pela LDB de 1996, o MEC

¹⁵² A título de exemplo, recorro ao movimento de renovação educacional conhecido como Escola Nova. De amplitude internacional, teve como um de seus marcos simbólicos a publicação, em 1920, do livro-manifesto “Transformemos a escola”, de Adolphe Ferrière. Outro expoente foi o norte-americano John Dewey, entusiasta da noção de que o aprendizado se dá quando os alunos são colocados diante de problemas cotidianos. Segundo Nóvoa (2015), entre 1870 e 1920, desenvolveram-se ideias pedagógicas que mobilizaram conhecimentos – psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos etc. – no estudo da criança e na produção das ciências da educação. Sob a bandeira da modernização, os adeptos defendiam a educação integral, a autonomia dos educandos, a diferenciação, os métodos ativos de ensino e a criança no centro do processo educativo. Embora não tenha ocorrido uma reprodução fiel dessas ideias no Brasil, diversos autores apontam sua influência, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A discussão sobre as nuances do “escolanovismo” foge ao escopo da pesquisa. A menção objetivou pontuar que a preocupação com renovação dos métodos educativos não é exclusiva dos nossos dias.

pôde assumir o papel de formulador e coordenador das políticas nacionais de educação, incorporando a função de *monitorar e avaliar* o desempenho das escolas.

A esse respeito, cabe um alerta: embora reconhecendo as diferenças e divergências¹⁵³ entre governos e partidos que assumiram a administração federal pós-1990, existem continuidades concernentes aos compromissos assumidos, por exemplo, na Constituição de 1988, no Plano Decenal de Educação (1993), na LDB e nos Planos Nacionais de Educação¹⁵⁴. As lógicas acionadas nesses documentos, tidos como políticas de Estado e não de governos, vêm sendo apontadas como produtoras de modificações dos modelos de escola, de currículo e de gestão, conforme discutido no capítulo I.

Algumas dessas alterações também podem ser indiciadas no citado Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Fruto de um acordo entre MEC e UNESCO, o texto diz expressar posições consensuais, de maneira a consolidar um esforço integrado das três esferas do poder público como estratégia indispensável à realização de uma política de educação para todos. Tal documento expôs os principais desafios concernentes à responsabilidade de assegurar à população brasileira o direito à educação e, desta forma, colaborar com os esforços internacionais na luta pela universalização da educação básica.

Na interpretação de seus autores¹⁵⁵, esses desafios estavam ligados, principalmente, à heterogeneidade da oferta entre as redes de ensino e também entre as escolas urbanas e rurais¹⁵⁶. À época, somava-se a necessidade de redução

¹⁵³ Essas mudanças podem ser identificadas, por exemplo, no financiamento da educação. Segundo Borges (2016), estudos sobre orçamentos públicos têm apontado que o aumento do investimento na área não aconteceu em todos os governos de maneira equivalente para todos os níveis de ensino.

¹⁵⁴ Diversos documentos oficiais contemplam períodos longos, tais como o PNE, que traz compromissos assumidos para uma década, transcendendo governos específicos.

¹⁵⁵ Para a elaboração do Plano, o MEC contou com um Comitê consultivo, composto por representantes do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Federal de Educação (CFE); do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); da Confederação Nacional das Indústrias (CNI); da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça. Tal mobilização desencadeou uma série de debates em todo o país, sobre seus mais importantes problemas educacionais e a respeito das alternativas para enfrentá-los (MEC, 1993, p. 12).

¹⁵⁶ O diagnóstico aponta que uma parte considerável dos estudantes, especialmente na zona rural, era atendida em escolas que não ofereciam as oito séries do ensino fundamental. Cerca de 4,6 milhões de alunos estudavam em escolas que funcionavam com três e quatro turnos, em jornadas escolares reduzidas, recebendo “insuficiente atenção pedagógica” (MEC, 1993, p. 22).

das taxas de analfabetismo e a universalização da educação fundamental, especialmente para os núcleos pobres dos centros urbanos e para os estudantes residentes nas zonas rurais, para os quais eram maiores as dificuldades em “vencer as séries iniciais da escolarização” (MEC, 1993, p. 20).

Apesar dos obstáculos, o texto afirma que a concretização das metas encontrava naquele momento condições favoráveis, posto que se multiplicavam ações de *caráter inovador* visando à universalização *com qualidade* do ensino básico no país. Além disso, o Plano afirmava o renovado reconhecimento da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional “sob novos valores e perspectivas” (MEC, 1993, p. 11).

A novidade foi sintetizada no objetivo primordial apresentado, qual seja, o de “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (MEC, 1993, p. 12). A defasagem do ensino brasileiro foi ilustrada pelos “insatisfatórios resultados dos processos de ensino” e pelo “fraco desempenho do sistema educativo”, a despeito da notável expansão quantitativa.

No detalhamento das situações que levaram a essa “baixa produtividade”, para além dos problemas concernentes à heterogeneidade e desigualdade quanto ao acesso e permanência no ensino fundamental, foi enfatizada a questão da qualidade. Este elemento passou a estar atrelado à definição de *padrões de aprendizagem* a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries, bem como através do estabelecimento de objetivos e metas de desempenho escolares.

A construção do penoso cenário da educação também contou com um argumento diferenciado: a percepção de que as experiências em avaliações externas, embora incipientes, permitiam identificar *de modo mais preciso* os focos *mais críticos* do sistema. Tais avaliações, segundo o PDE, eram capazes de mostrar que “práticas deficientes de avaliação” adotadas pelas escolas conduziam a “maiores proporções de reprovação do que seria de se esperar”, em face dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos nas aferições externas. Permitiam verificar, além disso, a enorme variabilidade nos objetivos de aprendizagem propostos e efetivamente buscados pelas escolas (MEC, 1993, p. 23).

A esse respeito, é válido pontuar que, embora o documento cite que várias pesquisas embasaram tais afirmações, não há qualquer menção às mesmas, de maneira que a fundamentação ficou a cargo dos resultados obtidos nas

avaliações em larga escala e de informações contidas em documentos internacionais.

Seguindo com o diagnóstico, o Plano acrescentou que a aquisição de competências comunicativas era dificultada pelo formalismo no ensino de Português, assim como o desenvolvimento de competências intelectivas mostrava-se insuficiente, como ficava evidenciado nas médias declinantes nos testes de Matemática e Ciências. Concluiu ressaltando que as escolas operavam com “pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem”, apresentavam “precários métodos de construção curricular” e — em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos — os professores enfrentavam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino.

Desse modo, a persistir o ínfimo padrão de qualidade, a argumentação supôs que aumentariam as severas dificuldades de inserção social e econômica dos jovens numa sociedade complexa e a cada dia mais exigente. Uma das estratégias de enfrentamento visionadas realçou a fixação dos conteúdos mínimos conforme determinado pela Constituição:

o MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a *quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal* a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças (MEC, 1993, p. 45, grifos meus).

Como se pode indicar, a fixação de conteúdos atrelados a objetivos de aprendizagem em caráter nacional tem sido vista como uma estratégia para alcançar um padrão de qualidade. Por outro lado, a legislação constantemente imputa aos professores a responsabilidade pela precariedade do ensino.

Além das prescrições direcionadas ao âmbito curricular, que serão aprofundadas nos capítulos seguintes, cabe reforçar que o Plano estipulou como estratégia para melhorar a qualidade da educação a intensificação das ações governamentais em curso, com destaque para o fortalecimento e aperfeiçoamento do SAEB. A esse respeito, foi estipulada a sua finalidade: aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas, além de prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1993, p. 59).

No Portal do INEP, órgão responsável pela condução do SAEB, tal avaliação é vista como instrumento que proporciona *conhecer a qualidade* da

educação básica. A primeira avaliação foi realizada em caráter amostral, com alunos de escolas públicas da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (EF) em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, acrescida do levantamento de informações contextuais a partir da aplicação de questionários, em 1995. Dali em diante, o SAEB sofreu alterações, como em 1997, quando foi modificada incorporada uma amostra de escolas privadas e incluídas alterações no público-alvo (agora com alunos da 4ª, 8ª séries do EF e da 3ª série do Ensino Médio - EM). Outra mudança significativa ocorreu em 2001, quando o SAEB passou a aplicar testes apenas de língua portuguesa e matemática, demonstrando a influência de modelos internacionais como o PISA¹⁵⁷, realizado pela primeira vez em 2000.

Nesse influxo de práticas internacionais em políticas nacionais, há também uma intrínseca relação entre as políticas brasileiras e as metas de educação a serem alcançadas até 2015, acordadas pelos países presentes à reunião em Dakar (2000), novamente conduzida pela UNESCO¹⁵⁸:

Em 2000, 164 países reunidos em Dakar assumiram o compromisso de perseguir seis metas de Educação para Todos até 2015. Tais metas estão relacionadas ao cuidado e à Educação Infantil; ao Ensino Fundamental universal; ao desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos; à alfabetização de adultos; à paridade e à igualdade de gênero; e à qualidade da educação. Aproximando-se do prazo para atingir essas metas, a UNESCO solicitou aos países que produzissem um relatório nacional para apresentar o que se alcançou no período (resultados) e como se alcançou (estratégias), bem como os desafios apresentados para o período pós-2015 (BRASIL, 2014, p. 4).

Esse relatório elaborado pelo governo federal apresentou como conquistas “evidentes” para a educação básica a ampliação do atendimento escolar por faixa etária, que atingiu 41,2% das crianças de 4 a 6 anos; 95,8% das crianças de 7 a 14 anos; e 81,1% dos jovens de 15 a 17 anos. Além disso, realçou outros

¹⁵⁷ A OCDE, instituição responsável pelo PISA, foi criada em 1960, a partir da transmutação da Organisation for European Economic Co-operation, entidade fundamental para o desenvolvimento das ações do Plano Marshall, criado pelo governo estadunidense para promover a recuperação dos países europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial, sob o compasso de interesses político-econômicos capitalistas. Estes visavam extirpar projetos concorrentes, sobretudo aqueles alinhados ao comunismo. Na OCDE, os inimigos do passado agruparam-se com o objetivo de estimular a configuração de uma “nova era de cooperação”, de maneira a promover um desenvolvimento econômico coordenado (SOSSAI, 2017).

¹⁵⁸ A UNESCO tem sua própria área de medidas e possui instrumentos “concorrentes” ao PISA. É o caso da Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar (IEA), que tem mais de 65 membros no mundo, dentre eles o Brasil. Desde a sua fundação em 1958, a IEA já realizou mais de 30 estudos que se concentram em matemática, ciências, leitura, educação cívica e cidadania, conhecimentos de informática e informação, formação de professores etc. Disponível em: https://pt.qwe.wiki/wiki/International_Association_for_the_Evaluation_of_Educational_Achievement. Acesso em: 19/06/2020.

passos: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um Sistema de Avaliação de âmbito nacional; a melhoria da formação docente, entre outros (BRASIL, 2014, p. 13). Foi avalizada, portanto, a importância do SAEB como referencial de planejamento da política educacional brasileira, reforçando a construção de uma “cultura de avaliação em larga escala” no Brasil.

A partir dessas assertivas, é possível indiciar que as mudanças de perspectivas nas legislações recentes foram marcadas por experimentações que, para se firmarem, mobilizaram relações internacionais, instituições e grupos de sujeitos, bem como acionaram saberes e práticas político-pedagógicas¹⁵⁹. No processo, foram fabricadas estratégias de convencimento sobre a utilidade das estatísticas para o enfrentamento das situações identificadas como problemas.

No que se refere à fabricação de consensos que provocaram (não sem recuos, resistências, adesões parciais, burlas) a emergência e consolidação de um modelo de gestão educacional no Brasil, cabe examinar a construção de saberes que têm alimentado a ênfase em processos de quantificação da educação. Problematizar algumas lógicas que conformam o uso da racionalidade estatística na construção de diagnósticos educacionais é o objetivo da próxima seção.

3.4 Alguns alertas sobre processos de quantificação da educação: a construção da qualidade regulada e padronizada

A produção de índices comparativos nacionais e internacionais tem ocupado um espaço considerável na formulação de políticas em países de todo o mundo. Nesse contexto, a estatística emerge como tecnologia de governo com vistas a gerenciar áreas consideradas de risco social, onde o recurso aos números funciona como instrumento para identificar situações e problemas que passam a receber atenção dos governantes.

Nesse cenário, a produção numérica vem adquirindo indiscutível poder, cujas medições projetam quantitativamente as mudanças que os governos pretendem operar, administrando condutas individuais e coletivas, através da produção de registros sobre as populações. Tais registros emergem

¹⁵⁹ A OCDE promove regularmente estudos sobre sistemas escolares e outras revisões temático-comparativas, pautando-se num amplo trabalho estatístico que incluiu a criação dos indicadores do *Education at a glance*, um compêndio de dados dos seus países membros e parceiros.

para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em *dados* coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (TRAVERSSINI; BELLO, 2009, p. 137).

A lógica pragmática¹⁶⁰ vem se destacando nos discursos das políticas educacionais, institucionalizando um ciclo de reformas sem precedentes na história do país (BARBOSA, 2016). Conforme apontado anteriormente, os debates sobre a reprovação escolar, o abandono, a distorção idade-série e, mais recentemente, a qualidade tiveram como condição de possibilidade a produção de números cada vez mais abrangentes e complexos sobre escolas e redes de ensino.

Apesar da força dessas lógicas, são ainda incipientes as pesquisas dedicadas a examinar os critérios envolvidos na produção e, também, os efeitos dos índices numéricos na conformação de políticas (GIL, 2019). Em contrapartida, conforme discutido no capítulo I, há o reconhecimento do papel das avaliações em larga escala na configuração das reformas recentes, uma vez que os resultados dos exames são tomados como referências na composição de indicadores de qualidade.

Nesse cenário, um ator transnacional aparece como um dos maiores influenciadores: a OCDE. Segundo Villani e Oliveira (2018, p. 1346), o desenvolvimento dos programas de avaliação escolar conduzidos pela entidade contou com condições políticas, econômicas e sociais que permitiram a ampliação desses inquéritos, tais como: a expansão dos sistemas educativos na área da Organização; a uniformização dos modelos que reduziram as divergências entre os sistemas escolares em diversos países, alinhando-os uns aos outros; a dicotomia crescente entre objetivos científicos e políticos no domínio da educação etc.

Nesse contexto, o incremento e difusão das avaliações internacionais são alimentados pelo desenvolvimento das metodologias de medição, influenciando dinâmicas internas de países como o Brasil. Em artigo onde as autoras (VILLANI;

¹⁶⁰ Villani e Oliveira (2018) asseveram que as políticas públicas atuais estão pautadas num processo complexo de análise fundamentado no princípio do *evidence based policies*. O uso da noção de evidência pretende fazer crer que mobiliza um conjunto de “fatos” ou informações capazes de ajuizar se uma proposição é verdadeira ou válida. A abordagem se estrutura em três etapas: projeto, medida e análise dos efeitos das políticas. Haja vista que, nesses termos, as ações de governo estariam pautadas no controle, regulação e prestação de contas, procura-se difundir a ideia de que o pragmatismo substituiria as ideologias. No Brasil, Nelson Senra (2008, p. 420) destaca a consolidação de instituições, práticas e saberes estatísticos para a mudança das lógicas dos planejamentos nacionais, que passaram de uma “carta de intenções” com forte conotação moral/psicológica para instrumentos, por assim dizer, de caráter científico.

OLIVEIRA, 2018) discutem os influxos do PISA na formulação do IDEB, inclusive recorrendo a entrevistas com pesquisadores do INEP, apontam como a política da OCDE tornou-se referência para justificar reformas em diversas partes do mundo.

A literatura consultada indica que através do PISA a OCDE posicionou-se como líder na produção de estatísticas em nível internacional e na produção da infraestrutura que existe dentro de uma arquitetura global da educação. Tal programa vem sendo reconhecido como um instrumento de *knowledge policy* (política do conhecimento), funcionando como um dispositivo de geração de saberes que combina componentes sociais e técnicos para estabelecer regras de coordenação e controle da ação pública em educação.

Essas políticas do conhecimento mobilizam diversos profissionais tidos como “expertos”, provenientes de diferentes setores da OCDE e de outras organizações públicas e privadas. No Brasil, inúmeros pesquisadores têm participado de formações e difundido em nível nacional as metodologias da OCDE (VILLANI E OLIVEIRA, 2018, p. 1348). Assim, a expansão do PISA como referencial internacional para a aferição da qualidade dos sistemas de ensino representa a força das formulações de índices tidos como modelares em diversos países do mundo¹⁶¹.

Feitas essas ponderações, dando prosseguimento à problematização das estatísticas educacionais, quero realizar alguns alertas gerais para que seja possível examinar e questionar alguns elementos que atuam na construção das narrativas do PISA e do SAEB.

Aceitando o convite de Gil (2019), multiplico a preocupação com o direcionamento de olhares mais atentos à elaboração e aos usos das estatísticas nos discursos educacionais. Tomando como referência diversos estudos sobre o tema, a pesquisadora aponta que especialmente a partir dos anos 1970 e 1980, paralelamente ao reconhecimento de suas potencialidades, emergiram algumas investigações que problematizaram a produção e os usos dos números como simples e objetivas descrições do real. Diante disso, argumenta ser imprescindível conferir historicidade aos saberes da área aliado ao exame dos seus efeitos na produção das práticas sociais contemporâneas.

¹⁶¹ Sossai (2017) traz elementos para compreendermos diversas estratégias empregadas para construir e legitimar enunciados tidos como consensuais na área educacional atualmente, com destaque para a atuação da OCDE. O autor reinsere o próprio PISA no âmbito da emergência das preocupações da entidade com a educação, interrogando como as suas propostas alcançaram legitimidade em contextos políticos e sociais tão diferentes pelo mundo.

Evocadas para denunciar índices indesejáveis no atendimento escolar, para atestar os progressos no desempenho dos alunos, para exprimir correlações que indiquem a eficácia da escola, os números têm conformado complexos indicadores e desafiado educadores, gestores e demais especialistas a identificar o que há neles de descritivo, de dedutivo ou de apenas especulativo. Neste sentido, em lugar de fugir dos números, torna-se importante melhor compreendê-los, utilizá-los criticamente, indicar-lhes os limites explicativos e suas eventuais armadilhas através da produção de um aparato crítico em que as estatísticas são colocadas em exame (GIL, 2019, p. 1).

Nelson Senra (2008)¹⁶² também realça a importância de pesquisas recentes que se preocupam em abordar as estatísticas como objeto de estudo (e não apenas como meio de análise de realidades sociais). Para ele, ao desenharem espaços de intervenção, as estatísticas permitem que mundos distantes e ausentes se façam próximos e presentes. Configurando-se, dessa forma, como uma tecnologia de distância ou tecnologia de governo (SENRA, 2008, p. 412), a produção de indicadores proporciona o conhecimento de temas de interesse social, tornando-os pensáveis e governáveis.

O autor apresenta a atividade estatística (com seus sistemas de informações e instituições) como uma figuração de coletivos sociais a partir do qual os governos podem agir. Ou seja: os números trazem às mesas dos decisores - através de tabelas, gráficos e cartogramas - uma população existente num território. Por isso, constituem-se como fonte de saber-poder caracterizada por uma forma especial de informação, aquela que porta a força “neutra” dos números.

Senra (2008, p. 412) chama atenção para a situação da linguagem estatística que, coadunando-se com as expectativas vinculadas a uma tradição científica do Ocidente, requer-se objetiva e universal. Entretanto realça que números são construídos e revelam realidades previamente idealizadas. Isto porque, mesmo em documentos metodológicos que, em tese, seriam elaborados para revelar a lógica da justificação numérica, é possível identificar a vigência de incertezas,

¹⁶² Pesquisador vinculado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas - ENCE/IBGE. É autor dos quatro volumes da coleção História das Estatísticas Brasileiras (1822-2002), obras onde tenciona fazer uma história do Brasil pelo prisma do querer e do fazer as estatísticas (SENRA, 2008, p. 411).

indecisões, inseguranças, comum a qualquer produção científica¹⁶³. Sendo assim, defende o estudo das lógicas estatísticas em sentido histórico, haja vista que sua produção está sempre situada num certo estado das ciências e das técnicas e, por isso, é influenciada não apenas por aquilo que se quer medir, mas por *aquilo que se pode medir*.

Quanto à historicidade, Gil (2019) ressalta que, embora a contagem de pessoas e de coisas estivesse presente em remotos períodos, o desenvolvimento dos procedimentos estatísticos despontaram nos séculos XVI a XIX, quando emergiram preocupações em torno da necessidade de conhecer a nação para administrá-la. Inicialmente lacunares, as estatísticas foram aperfeiçoando-se, notadamente no século XX, o que impulsionou sua utilização em contextos variados e para finalidades diversas. Suas potencialidades foram alimentadas pelo desenvolvimento das técnicas matemáticas, aliadas à difusão de equipamentos tecnológicos (como os computadores), que tornaram o tratamento da informação algo muito ágil e complexo¹⁶⁴.

A profusão desses saberes veio acompanhada de uma série de estudos interessados em compreender como os números são produzidos, distribuídos e utilizados e de onde emanam seu poder e legitimidade, tornando a estatística um objeto de pesquisa. Tais estudos obtiveram um crescimento a partir dos anos 1970.

Dessa forma, importa ressaltar que os procedimentos quantitativos não devem ser tidos como “dados” ou neutros, uma vez que são resultados de processos de objetivação, conformados por escolhas dos aspectos que merecem ser contabilizados, sendo tais operações influenciadas pelas lentes do estatístico (GIL,

¹⁶³ De acordo com Senra (2008), a partir dos estudos que desenvolveu sobre a produção estatística ao longo do Império, da Primeira República e da primeira fase do IBGE (1936-1972), em que este surge como centro do sistema estatístico nacional, houve o cuidado de registrar os processos, armazenando documentação abundante e valiosa. Entretanto, houve uma perda de memória documental recente, em parte em virtude de maior divulgação das metodologias e do uso de modernas tecnologias, que aparentemente dispensam a revelação das atuações humanas nos processos produtivos. Esses usos têm dispensado a explicitação das escolhas técnicas, fazendo-se perder muitas formalidades administrativas vigentes nos períodos anteriores. Em virtude da carência de registros escritos, o autor defende ser urgente tomar depoimentos, de modo a preservar a *história humana das pesquisas estatísticas* (SENRA, 2008, p. 413, grifos meus).

¹⁶⁴ Senra (2008) aponta como um tema que carece de aprofundamento as relações entre a renovação técnica e tecnológica e as instituições estatísticas. Segundo ele, não se deve perder de vista que as primeiras máquinas de cálculo, depois os primeiros computadores, surgiram nas instituições estatísticas ou a elas estiveram associadas. Exemplo, no Brasil, foram as máquinas eletrônicas introduzidas na apuração do Censo de 1920 (e nas pesquisas correntes), que reduziram os prazos de sistematização das informações e abreviaram a divulgação dos resultados. Acrescenta a polêmica aquisição do primeiro computador brasileiro feita pelo IBGE para o Censo de 1960, tal como sua posterior evolução (SENRA, 2008, p. 419).

2019, p. 8). Nesse sentido, caberia aos pesquisadores escrutinarem as decisões que envolveram atores, redes, cadeias, saberes e práticas associadas à atividade estatística (SENRA, 2008, p. 413). Tais investigações poderão proporcionar a compreensão de alguns dos processos de definição, inclusão e exclusão das categorias de classificação adotadas¹⁶⁵.

Schwartzman (1997)¹⁶⁶ alerta, por outro lado, que embora os procedimentos estatísticos gerais sejam públicos, muitos detalhes são mantidos confidenciais para proteger a privacidade dos informantes e para resguardá-los da manipulação externa, real ou presumida. Dessa forma, pontua que limites de erro amostrais normalmente não são divulgados, e os sistemas de coleta e de processamento de dados, incluindo os pesos atribuídos aos diferentes itens, são mantidos estáveis por longos períodos, apesar das mudanças nos hábitos entre os diferentes grupos populacionais. Essa situação torna-se mais complicada pela existência de vários índices produzidos pelas mesmas ou diferentes instituições, que levam a resultados nem sempre convergentes (SCHWARTZMAN, 1997, p. 25).

Reconhecida pelos próprios especialistas como uma tentativa de aproximação através da construção de imagens sobre a situação investigada, sua aplicabilidade ganha em utilidade no planejamento de ações sobre fenômenos de massa, em que procedimentos como o cálculo de médias, entre outros, estabelecem parâmetros aceitáveis com alta probabilidade de acerto (GIL, 2019, p. 9). Por isso, é importante pontuar que as estatísticas não se propõem a representar circunstâncias individuais, mas *a média* dessas situações. É, portanto, na medida em que proporciona superar, não sem limitações, o lugar individual de observação que se justifica sua potência explicativa.

Conforme Senra (2002), as estatísticas configuram múltiplos organizados, através de agregados numéricos de pessoas e coisas. Nesses casos, reúnem-se

¹⁶⁵ Em relação às categorias e conceitos utilizados nos processos de classificação estatística, Senra (2008, p. 414) exemplifica as noções de emprego, desemprego, renda, inflação, pobreza, mortalidade, fecundidade etc. Investigar o que se entende por esses termos num determinado período implica ir além de uma história dos conceitos, abarcando os métodos de mensuração, as técnicas, as tecnologias utilizadas para demarcá-los, possibilitando escrutinar a história dos seus elos com as atividades políticas e sociais do país. O autor demonstra a complexidade que está em jogo quando se pensa a relevância crescente da produção estatística como suporte para descrições de situações econômicas, de denúncia de injustiças sociais, de justificação de decisões políticas e de organização de grupos de interesses. Ou seja: trata-se de um processo histórico pelo qual aquilo que é convencionalizado através dos números torna-se cada vez *mais real*, sublimando a força dos agregados numéricos para a orientação da ação social.

¹⁶⁶ Foi presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 1994 e 1998.

aspectos observáveis e registráveis das individualidades, e, ao fazê-los, passa-se a dizer do todo e não mais das partes.

Essas partes, por serem heterogêneas, não são agregáveis em si mesmas, a menos que se lhes atribua ou destaque algum elemento em comum, por meio de um princípio de equivalência. Tal operação não lhes tira o caráter objetivo, em especial o de relevância, pois

embora, em um primeiro instante, a realidade seja reduzida e diminuída, porquanto perdendo-se a exuberância das individualidades, em um segundo instante ela é amplificada, ou seja, se é fato que se perde a riqueza das unidades também é verdade que se ganha a riqueza do coletivo. E como se controla coletividades e não individualidades, ou, melhor dizendo, controla-se individualidades em meio a coletividades, a informação estatística, com sua dupla força semântica e sintática, assume papel de extrema relevância: objetivamente aproxima o distante; torna presente o distante (SENRA, 2002, p. 76).

Porém, a imagem de síntese construída é, também, o que responde por armadilhas, haja vista que todo processo de quantificação, ao abrir mão do detalhe para que seja possível compor uma inteligibilidade, recorre a procedimentos que passam, necessariamente, pela escolha do que contabilizar e do que desconsiderar (GIL, 2019, p. 10).

Em outras palavras: nos procedimentos expressos pela necessidade de agregar, perdem-se informações em nome do estabelecimento do sentido. O risco, no entanto, é quando passamos a ver os fenômenos apenas mediante os critérios previamente definidos, esquecendo que os acontecimentos possuem características inapreensíveis por levantamentos quantitativos. Ou seja, a armadilha é assumir o mensurado (ou mensurável) como correspondente à totalidade do objeto que estatística pretende conhecer. Daí a pertinência de afirmar que “o problema é menos das estatísticas e mais dos usos e abusos possibilitados pelo desconhecimento de suas características e de seus limites” (GIL, 2019, p. 10).

Disso depreende-se a assertiva de que elas possuem *uma natureza qualitativa sempre atrelada à quantitativa*, haja vista que as escolhas, as categorias, os agrupamentos são parte fundamental de sua produção e não estão isentos de influências políticas, econômicas, valorativas ou de interesses sociais diversos¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Se, por exemplo, a intenção é compreender a distribuição das oportunidades educacionais por gênero, o estatístico transformará essa intencionalidade em categorias, tais como feminino e masculino. A possibilidade de que se produzam estatísticas com distinção de gênero diferente daquelas depende, em grande medida, da circulação social de outras compreensões e definições de gênero (GIL, 2019, p. 12).

Tais alertas são realizados para advogar a interrogação sobre suas ferramentas, finalidades, interesses para, a partir disto, escrutinar os seus possíveis efeitos. Nesses termos, a crítica das estatísticas tem permitido compreender que, enquanto processos de objetivação¹⁶⁸, os números adquirem poder simbólico e, sendo produzidos e usados por e para pessoas, tornam-se também dispositivos de subjetivação¹⁶⁹ (GIL, 2019, p. 11).

Quanto ao aspecto simbólico, para além de funcionarem como descritores de uma realidade, as estatísticas atuam na própria construção daquilo a que se referem. Nesse sentido, enquanto representações, colaboram com a *afirmação das condições de existência* dos fenômenos. Além disso, contribuem para moldar nossa compreensão de mundo, haja vista que elas nomeiam, classificam, distinguem, expressam pontos de vista. Por referirem-se a certos modos de ver e não outros, participam dos jogos de poder-saber e contribuem para universalizar os particularismos, permitindo a circulação de algumas representações da realidade em detrimento a outras.

Schwartzman (1997) traz alguns exemplos de como esses agregados numéricos criam redes – de pessoas, de instituições, de instrumentos, de equipamentos; estabelecem-se através de constantes traduções dos seus saberes e fazeres, entre atores plurais; e legitimam-se através de alianças sociais:

Tomemos como exemplo os índices de custo de vida, quase universalmente utilizados para medir a inflação, para estabelecer políticas de renda e para avaliar as perspectivas de uma dada economia. Para o economista, os preços estão ligados a uma série de conceitos tais como investimento, consumo, padrões de poupança, taxas de câmbio, produtividade, taxas de juros, etc. Vários desses conceitos são utilizados pelos governos nos seus esforços de controlar e dirigir a economia e para servir de base a tomadas de decisão por atores privados com relação a investimentos, consumo e emprego. Sindicatos utilizam os índices de custo de vida para estabelecer metas para suas negociações, e partidos políticos os usam para organizar campanhas em favor ou contra governos. Para a imprensa, os índices de custo de vida podem ser um assunto "quente" para seus leitores, especialmente se eles puderem ser facilmente interpretados em termos de suas expectativas pessoais e da imagem do desempenho de autoridades públicas (SCHWARTZMAN, 1997, p. 12).

¹⁶⁸ Objetivação entendida como a ação de abstrair dos indivíduos às suas particularidades. Já a objetividade, na história das ciências, denota a exatidão da representação, a elaboração de uma correspondência entre uma imagem/conceito e a realidade descrita.

¹⁶⁹ Nessa acepção, a formação dos sujeitos é considerada envolta em mecanismos de controle, normalização e moldagem de condutas, de forma que as próprias pessoas não passam isentas de práticas constrangidas pelas racionalidades e regimes de verdade de uma época.

Nessa cadeia de relações, os conceitos elaborados pelos economistas vão sendo traduzidos por estatísticos em uma série de procedimentos para medir variações no índice de custo de vida¹⁷⁰. Eles incluem a identificação de itens e setores que deverão ser monitorados - pautados, por exemplo, nos padrões de consumo de certos grupos e sua distribuição no espaço geográfico. Amostras de informantes, regiões e produtos são estabelecidos, limites de erro são definidos, e são criados mecanismos contínuos para a coleta e processamento de dados. Estas duas últimas tarefas vão além do escopo de trabalho do estatístico e incluem outros atores, como especialistas em computação, que tomam decisões acerca dos equipamentos, do *software*, dos prazos e dos formatos para processamento e disponibilização das informações (SCHWARTZMAN, 1997, p. 12-13).

Caso esses atores tivessem que lidar com produtos diferentes e incompatíveis, ou com três diferentes índices de emprego e inflação e dois diferentes valores de renda *per capita*, haveria uma grande dificuldade de aceitação e convencimento sociais. Diante disso, para a afirmação e manutenção dessa cadeia, bem como para o alcance da credibilidade, é considerado importantíssimo o estabelecimento de padronizações (embora seja sempre um processo de negociação, posto que envolve uma pluralidade de interesses de grupos afetados por essas construções)¹⁷¹.

Nesta perspectiva, a agenda de órgãos públicos de estatística é estabelecida a partir de uma combinação de requisições do governo, demandas sociais, conceitos desenvolvidos por economistas, demógrafos e cientistas sociais, além de metodologias produzidas e testadas por estatísticos.

Agências internacionais, tais como os órgãos estatísticos regionais e especializados das Nações Unidas, o Eurostat, o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho e instituições semelhantes, desempenham um papel muito importante no estabelecimento desta agenda, definindo padrões de comparação e suprindo os órgãos de estatística no mundo inteiro de treinamento técnico. Apesar dessa constante pressão na direção da padronização, um exame das práticas atuais irá mostrar uma ampla gama de variações no modo como os órgãos de estatística respondem às demandas de seus diferentes clientes e comunidades profissionais (SCHWARTZMAN, 1997, p. 14).

¹⁷⁰ Descrições semelhantes podem ser feitas a respeito de outros indicadores, como emprego, níveis de pobreza, previsões de safras, produção industrial, comércio internacional, padrões de migração, crescimento populacional, renda nacional e distribuição de renda.

¹⁷¹ Isso nos permite afirmar que os resultados seriam outros caso também fossem outros os conceitos e os processos adotados. As estatísticas são, portanto, condicionadas pelas decisões técnicas tomadas na sua construção.

Tudo isso para dizer que governos tem se utilizado de sistemas estatísticos para regular a interação social nos seus mais diferentes âmbitos, valendo-se dos números para controlar e projetar intervenções (que, afora o caráter prescritivo, são alvo de disputas econômicas, sociais, políticas, educacionais etc.).

Retornando à emergência dos saberes estatísticos como tecnologia de governo, adiante enfatizarei o uso de procedimentos de quantificação da educação tomando como exemplos a construção de diagnósticos que permeiam os discursos das reformas educacionais. Pretendo, com isso, realçar as estatísticas como um sistema de razão que orienta modos de pensar e de agir sobre pessoas e problemas, operando relações de causalidade que vêm estruturando o campo de ação possível na arena educacional brasileira.

Com isso, tenho a intenção de perscrutar alguns efeitos de poder-saber que tendem a passar despercebidos quando, por exemplo, são elaboradas políticas pautadas em comparações e classificações de escolas e de alunos, convertendo-os em descritores numéricos. O uso dessas produções, em muitos casos, faz parecer que as decisões dos gestores são fundamentalmente técnicas, porque pautadas em números. Examinar algumas consequências do uso dessas lógicas é o objetivo das próximas seções.

3.4.1 Sobre o uso do PISA e do IDEB como referenciais de qualidade e tecnologias de governo da população escolar

Embora nem todas as estatísticas sejam produzidas pelo Estado, os índices numéricos oficiais têm assumido um lugar central nas políticas públicas, fundamentando decisões administrativas supostamente objetivas (GIL, 2019, p. 7). São estatísticas oficiais, por exemplo, aquelas produzidas pelo INEP acerca do ensino: números obtidos diretamente nas escolas, fornecidos e/ou compilados por pessoas que possuem responsabilidades públicas; índices construídos através de instrumentos de diagnóstico da qualidade da educação básica, como as avaliações externas e internas, dentre outros.

Nesses termos, as estatísticas legitimam problemas alçados à esfera pública. Isso não quer dizer que elas “criam” problemas, mas implica em reconhecer que das muitas questões que poderiam merecer a atenção dos governantes, nem todas chegam a ser tratadas. Dito de outra forma: uma das funções da estatística é

a sua participação na construção de problemas sociais. Esses problemas elaboram representações da realidade a partir de intencionalidades que conformam tanto a sua produção como a sua divulgação.

Assim, embora as quantificações estejam hoje incorporadas ao cotidiano e à vida privada, esta pesquisa se interessa pela produção de estatísticas governamentais. Conforme discutido no capítulo anterior, os saberes estatísticos surgiram ligados, por exemplo, à instauração de estratégias informativas em torno de questões como natalidade, mortalidade, controle de epidemias, habitação, migração, estocagem de alimentos, trocas comerciais.

Foi, portanto, no âmbito da administração dos riscos atinentes ao desequilíbrio dessas relações que tais saberes se tornaram importantes, proporcionando a identificação de movimentos, necessidades, fraquezas e tendências populacionais, de forma a aumentar a utilidade e a produtividade da força de trabalho. Nas palavras de Gil (2019, p. 15): “as preocupações dos governantes, pouco a pouco, deslocam-se do cuidado e proteção do território para ações que visavam constituir cidadãos *produtivos*”.

A aritmética do Estado emergiu entre o final do século XVIII e início do século XIX, junto ao modelo político que tencionava tomar a vida como preocupação e a população como uma espécie viva. A *biopolítica* é caracterizada pelo uso de técnicas recobertas pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida (SANTOS, 2010). Esse conjunto de saberes compõe uma racionalidade que tem em vista a instalação da segurança, do bem-estar, da promoção da vida.

Nesse cenário, a escola de massa é concebida como uma modalidade de intervenção, propiciando a expansão de ideais de disciplina, boa-educação e boa-conduta. Destarte, é nesse sentido que a pesquisa corrente aponta o uso dos relatórios e índices estatísticos na educação como um dispositivo de governo.

Conforme Gil (2019), as ações de governo fundamentadas estatisticamente não cessam de se difundir e de se naturalizar, de forma que nos soam tão familiares que mal percebemos como têm atuado, por exemplo, na produção de sujeitos adaptados a prescrições administrativas. Contudo, alguns autores tem se interessado em analisar os discursos estatísticos, seus pressupostos epistemológicos e/ou seus efeitos de poder-saber. Na inviabilidade de esmiuçar todos os trabalhos encontrados durante o exame da produção acadêmica, opto por

realizar adiante interlocuções com aqueles que se interessaram pelo estudo das influências do PISA e do IDEB nas reformas educacionais recentes.

3.4.1.1 Resultados do PISA como fundamento para a gestão da qualidade dos sistemas educacionais

Em linhas gerais, a tese de Pereira (2016) objetivou analisar os pressupostos epistemológicos subsumidos na concepção de qualidade da educação apregoada pelo PISA, buscando identificar como os seus preceitos têm influenciado as políticas educacionais no Brasil e na Espanha. Destaco no estudo a preocupação com a identificação do *tipo de sujeito a ser formado* sob a ótica do modelo de educação referendado pela OCDE.

A hipótese levantada é que o PISA dissemina uma noção particular de qualidade, compreendida como uma meta que pode e deve ser alcançada por meio da equidade¹⁷² e da mudança no comportamento dos indivíduos, no sentido de superar as adversidades e alcançar a excelência (PEREIRA, 2016, p. 20).

Embora reconhecendo a vigência de diferentes acepções para o termo, a autora identificou os principais elementos que, na perspectiva da OCDE, asseguram a qualidade da educação, quais sejam: insumos (*inputs*), processo e resultados (*outputs*). Os insumos dizem respeito às condições da oferta educativa, dentre os quais se destacam o financiamento, os recursos materiais e humanos disponíveis, bem como os programas de custeio à educação escolar (incluindo as políticas de promoção da equidade). Somam-se aí aqueles fatores relacionados à provisão e manutenção da educação, contemplando a distribuição de responsabilidades, as preocupações com a gestão das escolas e dos sistemas¹⁷³ e a valorização dos professores.

¹⁷² Segundo Pereira (2016, p. 230), embora muitas vezes utilizada como sinônimo de igualdade, a equidade, atrelada ao campo do direito, tem relação com um senso de justiça, imparcialidade, isenção e neutralidade, cujo sinônimo mais adequado seria equivalência. Já a igualdade se aproxima da ausência de diferenças. No âmbito das políticas públicas, a equidade está ligada à redução do impacto das desvantagens no acesso e usufruto de bens sociais e culturais pelos cidadãos. Propõe medidas para que os sujeitos em condições desfavoráveis sejam incluídos por meio das políticas de governo. Para que isso seja possível, faz-se necessário empreender esforços visando identificar aqueles sujeitos excluídos.

¹⁷³ Acerca da gestão, estudos recentes têm apontado o fortalecimento da noção de que as responsabilidades educacionais devem ser repartidas entre os entes federados, a sociedade civil e a família. Destaca-se, também, o discurso da transparência, da prestação de contas e da participação da comunidade escolar mediante a criação de conselhos. Segundo Pereira (2016), o PNE de 2014 abre espaço para a inserção de outros atores como as empresas, que vão ganhando cada vez mais representatividade no modelo de gestão atual da educação.

Quanto ao processo, alude aos fatores que contribuem para a obtenção de melhores resultados escolares (PEREIRA, 2016, p. 196). Direcionado ao “desenvolvimento de competências que preparem para a vida”, a OCDE entende que deve ser averiguada a formação dos jovens para enfrentar desafios cotidianos¹⁷⁴, destacando o domínio de conhecimentos tecnológicos e científicos exigidos pelo mercado de trabalho hoje. Trata-se, portanto, da mensuração do quanto a escola estimula o aluno a “aprender a aprender”, o que é consoante à preocupação com a renovação das práticas docentes.

A aferição do processo educacional também direciona atenção para a oferta de apoio aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem¹⁷⁵. Encontra-se aí uma preocupação recente com o *clima escolar* (entendido como a existência de “boas” relações dos estudantes com os professores, com a gestão e entre si), contemplando ações que promovam o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Sobre o fator resultados (*outputs*), trata-se do produto final da educação tida como de qualidade, entendida pela OCDE como características das instituições que possuem pontuação de excelência no PISA. O bom desempenho estudantil nos testes é, portanto, assumido como evidência de uma educação de alto nível. O parâmetro estipulado deve ser, no mínimo, a média¹⁷⁶ obtida pelos países membro da OCDE. Para aqueles países que não apresentam números satisfatórios, a Organização recomenda a adoção de políticas de correção com base nos critérios que ela identifica como eficientes, a partir de experiências modelares.

¹⁷⁴ Para aferir tal capacidade, “o programa [PISA] se vale da simulação de problemas da vida real, verificando as habilidades dos alunos e sua disposição para regular os processos empregados na resolução das problemáticas” (PEREIRA, 2016, p. 180). Os relatórios da OCDE sugerem que os estudantes dos países e economias de elevada *performance* são aqueles que não somente aprendem o proposto no currículo, mas transformam problemas da vida real em oportunidades de aprendizagem, se valendo de soluções criativas e habilidades de raciocínio.

¹⁷⁵ A OCDE rejeita a reprovação como alternativa, advogando que a mesma não traz benefícios claros, além do que, do ponto de vista da gestão, se constitui uma “forma cara de lidar com o insucesso”, quando se considera a despesa de fornecer um ano a mais de educação e, também na medida em que os alunos que são retidos têm mais chances de abandonar os estudos. Quando eles permanecem, passam mais tempo nas instituições e, por conseguinte, geram atraso na entrada no mercado de trabalho (PEREIRA, 2016, p. 188).

¹⁷⁶ Um relatório publicado em 2011 traz a definição do que a Organização compreende por alunos com baixo e alto desempenho. Os primeiros correspondem ao grupo que não alcançou o nível 2 de proficiência em leitura, considerado o mínimo aceitável; os segundos são aqueles que atingiram o nível 5 ou mais. Os estudantes com desempenho mais baixo de um país são aqueles cujos resultados são mais baixos do que os de 90% dos seus colegas. Os estudantes com desempenho mais alto são aqueles cujos resultados são mais altos do que os de 90% dos seus colegas (PEREIRA, 2016, p. 211).

Nesses casos, uma estratégia argumentativa bastante mobilizada é a que vincula a melhoria nas estatísticas educacionais ao avanço dos índices de desenvolvimento econômico. Exemplo dessa correlação pode ser indiciado quando a OCDE afirma em um de seus relatórios que a pontuação no PISA é indicativa da “[...] capacidade daqueles estudantes de participar plenamente da sociedade e de contribuir significativamente para uma economia global cada vez mais baseada do conhecimento” (OCDE, 2013, p. 1 apud PEREIRA, 2016, p. 215)¹⁷⁷.

Como se percebe, parte significativa do debate sobre qualidade da educação tem sofrido interferências das projeções do mundo dos negócios ou da administração¹⁷⁸. Embora as construções numéricas possam parecer meramente técnicas (ou pautadas em evidências), uma análise mais detida de indicadores como o PISA demonstra algumas das intencionalidades e das escolhas empreendidas quanto aos fatores que devem (ou não) ser considerados.

Outra característica é a mensuração da qualidade *focada na gestão* dos sistemas educacionais. Ou seja, na avaliação do investimento público de forma a “fazer funcionar” tais sistemas. Para o caso desta investigação, eu acrescentaria que aí se encontra subscrita a perspectiva da gestão da população escolar (incluindo-se alunos, professores e, até mesmo, as famílias).

Assim, na acepção de qualidade utilizada no PISA, o mérito dos objetivos educativos vem sendo associado a critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância (PEREIRA, 2016, p. 108). Por esse ângulo, a sua mensuração procura abarcar as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Em decorrência disso, os estudantes são tomados como “dados” educativos, relacionados a uma norma desejada, muitas vezes deixando-se de lado elementos como a satisfação pessoal ou a multiplicidade de expectativas,

¹⁷⁷ A quem interessar aprofundamento, a autora analisa como os fatores citados têm sido traduzidos em números, correlações, indicadores etc. pela OCDE. Ela discute a influência dessas construções nas legislações e políticas educacionais do Brasil e da Espanha.

¹⁷⁸ A respeito do comparecimento dessas lógicas nos textos das reformas, cabe citar a concepção de planejamento contida no PNE (2014-2024): “As diferentes definições de planejamento, em geral, coincidem no reconhecimento de seu objetivo: como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo. Devem ser estabelecidas prioridades e procedimentos básicos de ação, a fim de promover a interação e coordenação entre os diversos setores da administração para um coerente processo de intervenção na realidade, de sorte a fugir da imponderabilidade e evitar situações críticas” (BRASIL, 2014, p. 10).

significados e experiências em torno da situação educacional¹⁷⁹ (elementos que não se deixam facilmente captar por mecanismos convencionais de aferição).

É nesse sentido que esta pesquisa aponta as relações de subjetivação como um efeito de um “raciocínio de conjunto”, haja vista que no âmbito da melhoria educacional como *necessidade do sistema*, situa-se a tarefa de conduzir o aluno a condutas aceitáveis. Ou seja, ao mesmo tempo em que se coloca a urgência de reformar a educação como alternativa à sua própria crise, define-se a necessidade de centrar investimentos em um tipo específico de educação e de sujeito.

Para Pereira (2016, p. 254), as análises da OCDE têm utilizado a noção de que a cognição mensurada pelos testes está relacionada à capacidade individual de adaptação aos padrões exigidos socialmente, tanto da perspectiva da aquisição de conhecimentos quanto da capacidade de obter sucesso na vida. Essas representações impulsionam a construção de formas de sociabilidade que negam as particularidades culturais, simbólicas, emocionais etc., e inserem os indivíduos em uma lógica homogeneizadora¹⁸⁰.

Nesses termos, a qualidade supõe a necessidade de adaptação (por vezes chamada de inclusão) de todos os estudantes a um modelo educacional. Com isso, é possível afirmar que a normatividade da acepção de qualidade encampada pela OCDE é pautada na construção de um sistema educacional “de sucesso” através da conformação de *um tipo de aluno de sucesso*.

Essa questão será retomada adiante. A referência no momento foi realizada para indiciar *o efeito totalizante* da referida representação, quando fabrica melhores resultados, indica certos critérios para alcançá-los e informa quais países estão em condições de aderir aos padrões estabelecidos.

Discorrendo sobre as condições de possibilidade para a emergência da acepção de qualidade da OCDE, a autora (2016) aponta que ganhou força quando a escolarização se generalizou. Foi nas últimas décadas do século XX, articulado aos processos de reestruturação produtiva e de reorganização do trabalho, que o sistema de aferição e de gestão da qualidade emergiu visando tornar visível o

¹⁷⁹ Perspectiva que acentua as deficiências do alunado ou dos docentes como causa dos problemas educacionais, propondo ações no âmbito da política para tornar o ensino mais eficiente em relação a uma norma, mas não necessariamente mais adaptado às necessidades e expectativas dos sujeitos.

¹⁸⁰ Exemplo dessa lógica homogeneizadora pode ser encontrada na seleção do público-alvo do PISA, que é definido por critérios etários: fazem a prova os alunos de 15 anos. Esta escolha desconsidera a influência das trajetórias individuais no caso daqueles que tiveram interrupções na vida escolar (onde há influência de fatores extraescolares), o que possibilita aos estudantes que fazem as provas estarem em séries ou etapas diferenciadas da escolarização.

produto do processo educativo. Neste momento, o foco das preocupações deslocou-se do acesso e permanência na escola para a *excelência educacional*.

A prevalência de uma lógica gerencial, notadamente a partir da década de 1990, foi alimentada por estudos que indicavam que o investimento nos insumos não era o bastante, pois quando aplicado de maneira uniforme, em contextos variados, os resultados eram diferentes. Buscando explicações para o fenômeno, as respostas emergiram na direção de uma ênfase maior no produto da atividade escolar, centrando a observação no rendimento das crianças no sistema. Nesse caso, por resultado se entendeu o sucesso na aprendizagem aferido pelos testes padronizados¹⁸¹.

Ainda com relação às condições de possibilidade mencionadas, observa-se uma generalização do discurso da necessidade da escola atender às exigências da sociedade globalizada. Além disso, a qualidade da aprendizagem está atrelada ao argumento que identifica (e normaliza) o papel de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Embora os efeitos das construções da OCDE variem de um país para outro e haja muitas objeções e resistências ao PISA como modelo de avaliação classificatória e comparativa entre países diversos e desiguais, Pereira (2016) aponta que aos poucos os maus resultados nos testes afirmaram-se como sinônimo de inferioridade educativa, com base no distanciamento das nações tidas como desenvolvidas e portadoras dos melhores níveis de ensino. Nesses termos, estabeleceu-se uma relação de causalidade entre baixo desempenho estudantil, ineficácia escolar e despreparo dos países para competir no mundo atual.

Consultando documentos oficiais ou cartas de intelectuais contendo críticas e sugestões aos referenciais de qualidade do PISA, foram inúmeros os argumentos que, ao fim e ao cabo, rejeitaram a obsessão avaliadora que vem se apoderando dos sistemas educativos. Muitos denunciaram que o PISA tem sido uma ferramenta para *manufaturar crises* (PEREIRA, 2016, p. 52). Isto porque, ao medir aspectos estreitos da educação pública, cria-se uma atmosfera de urgência justificando reformas que legitimam opções políticas específicas.

¹⁸¹ Os impactos dessa concepção sobre o currículo escolar serão explorados no próximo capítulo. Por ora, cabe pontuar que a necessidade de mensuração da aprendizagem culminou na assunção do discurso que pleiteou a definição de objetivos educativos comuns, por muitos compreendidos como a estipulação de um currículo básico e comum.

Sobre esse aspecto, em defesa própria, a OCDE assevera que o PISA se constitui numa ferramenta importante, mas não exclui outras mais. Além disso, advoga que as críticas se destinam a *excluir evidências* comparáveis que podem subsidiar a tomada de decisões político-educacionais.

Afora esses embates, é preciso reconhecer que o PISA incrementou a confiança em medidas quantitativas e vem alimentando uma escalada de melhoria nos rankings, com soluções aligeiradas, haja vista a sua aplicação trienal. Entretanto, documentos críticos chamam atenção para a postura assumida pelos formuladores de políticas que se valem de suas próprias predileções para interpretar e, principalmente, justificar as reformas que propõem. É o caso, por exemplo, da recorrente culpabilização dos professores em detrimento aos números que têm demonstrado o impacto da pobreza sobre resultados escolares.

Outro efeito bastante apontado tem sido a ênfase no reduzido conjunto de aspectos avaliados, desconsiderando outros objetivos educativos menos susceptíveis ou impossíveis de serem medidos, tais como o desenvolvimento físico, moral, cívico e artístico. Tal restrição provoca certa limitação imaginativa em torno do que é ou do que deveria ser a educação escolar. Somam-se as críticas à inclinação da OCDE para mensurar os efeitos econômicos do investimento público, tais como aqueles dedicados a medir a contribuição do ensino para a empregabilidade.

Em resposta, há um esforço recente da OCDE em contemplar informações contextuais, tais como a análise de dimensões sociais e emocionais, atitudes e motivações dos alunos, questões de equidade e apoio das famílias etc.

Antes de apresentar considerações sobre o IDEB, em relação os efeitos de subjetivação anteriormente mencionados, atrelados a processos de inclusão e exclusão social pela via da educação escolar, penso que seja interessante incursionar por questões levantadas por Popkewitz e Linblad (2016).

Para os autores, as elaborações estatísticas são concebidas como uma tecnologia que arranja as pessoas em teorias de probabilidade sobre populações, inaugurando uma maneira de pensar e planejar, a fim de corrigir condições sociais e econômicas tidas como “nocivas”. Essas lógicas tem feito emergir certas características atribuídas às pessoas, cujo pertencimento a certos grupos passou a ser acompanhado e fiscalizado.

Por outro lado, analisando a experiência de reformas nos Estados Unidos, Popkewitz e Linblad (2016) argumentam que o PISA e outros indicadores têm sido

utilizados para relatar certo entendimento de progresso nacional. Apontam ainda que a inscrição das populações como sujeito autônomo no cerne da mudança social é garantida por meio de sobreposições e múltiplas práticas históricas que não dizem respeito apenas à lógica dos números.

Sua hipótese é que as práticas para incluir populações e garantir a equidade produzem processos degradantes que geram exclusão. Isso é possível na medida em que o processo de governo atua por meio da inscrição de um determinado sistema de regras e normas que ordena os problemas, os julgamentos e as retificações, moldando a mudança educacional. Sendo pautados em lógicas regulatórias, os números realizam uma *fabricação*, entendida no duplo sentido de ficção e de construção de tipos de pessoas que a educação pode administrar.

No transcurso do desenvolvimento dos saberes político-administrativos, as estatísticas foram definindo qualidades e características da humanidade em categorias populacionais, através da construção de associações entre grupos de pessoas, relacionadas a noções transformadas em agregados. Estas comparações têm direcionado a intervenção social, de acordo com a quantidade de crescimento e de desenvolvimento estipulados nas projeções de governo.

Alçando o debate à esfera educacional, os autores asseveram que, embora não seja muitas vezes considerada a perspectiva de “mudar pessoas”, cabe questionar a emergência e o uso dessa lógica nas políticas recentes. Ela está geralmente pautada numa relação “de encaixe” de jovens e crianças em certas classificações relacionadas com idade, série escolar e classificações sociais (urbana, em situação de risco, pessoa desfavorecida, dotada, adolescente). Tal raciocínio vem sendo incorporado por múltiplos atores (políticos, legisladores, gestores, professores), além de conformar a seleção curricular e os métodos de ensino tidos como adequados aos grupos.

Examinando a produção e o uso das avaliações PISA, apontam sua expansão internacional em pesquisas que, geralmente, apresentam soluções sobre como lidar com os resultados obtidos nos exames. Muitas produções contemplam, recomendações para lidar com as diferenças de desempenho e têm servido para delinear o sistema educacional de um país em termos de gênero, origem social ou geográfica.

Assim, o labor estatístico-comparativo tem transformado crianças em objetos de intervenção, através de categorizações, associações coletivas,

normalidade de desempenhos e modelagem de mudanças que abrange a esperança (às vezes, promessa) de corrigir as iniquidades e as desigualdades. Essas lógicas são traduzidas em discursos pautados na perspectiva de melhoria nos rankings ou para minimizar déficits educacionais.

O paradoxo desses relatórios é colocar as pessoas em um contínuo de valores que classifica e enumera *tendências centrais*, com os extremos tidos como patológicos. Por esse motivo, faz-se importante examinar como as várias tecnologias da ciência estatística tornam-se práticas políticas, estabilizando os princípios estruturantes do presente, em nome da retificação de “erros sociais”. A esse respeito, importa problematizar como os relatórios da OCDE buscam estabilizar fenômenos individuais e sociais diversos e em fluxo, para ordenar aqueles passíveis de observação, cálculo e administração.

Essa tentativa de fixação de padrões de normalidade em contraposição a comportamentos ou pessoas tidas como patológicas tem sido (re)visionada para *incluir estabelecendo diferenças*. Havendo esse paradoxo, os autores propõem tornar visíveis as tecnologias estatísticas como práticas políticas. Ou seja, nos convidam a pensar o seu uso para “reformatar pessoas”, estratégia criada para intervir e mudar a vida de alguém em nome do desenvolvimento, do progresso ou de uma felicidade futura (designada em termos coletivos). Trata-se, ao fim e ao cabo, de uma tentativa de *domesticação dos fenômenos sociais* em nome da construção de um dito futuro melhor, que vai interferindo, por exemplo, nas imagens do que é “natural” para uma criança em nome do que ela deveria ser¹⁸².

Popkewitz e Linblad (2016, p. 736) argumentam que as medições internacionais do desempenho do estudante não eliminam as relações de incerteza, mas pressupõem que a classificação correta e a ordenação apropriada podem ser arranjadas para que os problemas sociais sejam confrontados por ações que mudarão as pessoas para melhor e impedirão que outros se juntem aos grupos onde os problemas sociais estão localizados. Daí a afirmativa de que o imperativo da

¹⁸² Essas projeções encontram-se nas metas e estratégias do PNE de 2014 sobre a qualidade da educação básica, direcionando as melhorias ao fluxo escolar e à aprendizagem. O documento projetou médias para o IDEB até 2021. A estratégia 7.2 estabelece que no quinto ano de vigência do plano pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado relacionado aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável. E, também, que ao final do PNE *todos os alunos sejam suficientes* e 80%, pelo menos, atinjam o nível desejável (BRASIL, 2014, p. 61, grifos meus).

mudança convive com o medo, este relacionado não somente ao declínio da pessoa ou da educação, mas da própria sociedade.

Na construção dessas representações permeiam abstrações de escola e de indivíduos, incluídos num sistema cujas qualidades desejadas são estabelecidas por padrões que identificam as instituições eficazes para a sociedade almejada. Assim, os relatórios da OCDE apresentam como marca a definição de problemas acompanhada de caminhos (hoje com soluções que contemplam adaptações às contingências nacionais¹⁸³) para resolver os problemas designados nos modelos configurados por ela mesma¹⁸⁴.

Nessa perspectiva, cabe enfatizar que as avaliações PISA só podem ser realizadas a partir do estabelecimento de esquemas classificatórios erigidos com base em médias, valores de referência ou modelos que acabam por eliminar as especificidades históricas, culturais ou políticas daquelas nações, sistemas ou indivíduos que não se encaixam.

As construções estatísticas contribuem para substituir as relações “face a face”, constituindo um campo apartado das experiências individuais que parecem não ter um lugar histórico, uma especificidade cultural ou limites geográficos. Nesses modelos, a vida humana e a experiência cotidiana são subsumidas em teorias de probabilidades que codificam e padronizam fenômenos dispersos sob um único guarda-chuva de atributos sociais e econômicos da população (POPKEWITZ, LINBLAD, 2016, p. 739).

Essa forma de pensar em termos populacionais fornece uma maneira de ver a si mesmo no tempo universal da humanidade ou da nação e acaba repercutindo na vida cotidiana, uma vez que instaura sistemas de reflexão que interferem na esfera do conhecimento pessoal. Por funcionarem como referências, esses modelos encontram lugar nas práticas imediatas¹⁸⁵, por exemplo, quando

¹⁸³ A contextualização das medidas é obtida pela identificação de diferenças que produzem desequilíbrio a um sistema particular, muitas vezes atribuídas a características psicológicas e sociais dos alunos e ao desenvolvimento profissional de professores.

¹⁸⁴ Analisando um dos relatórios publicados pela Organização no ano de 2015, os autores apontam a estratégia de identificação dos pontos fortes e desafios do sistema educacional sueco: as comparações de desempenhos dos alunos enfatizam os componentes que dizem respeito à seleção e desenvolvimento profissional de professores, bem como definem categorias sociais e psicológicas da criança e da família que não conseguem êxito nas avaliações. Estas são, então, relacionadas aos modelos de currículo, de modo a maximizar os desempenhos (POPKEWITZ, LINBLAD, 2016, p. 737).

¹⁸⁵ Essa modalidade de governo de pessoas não é, portanto, somente institucional, pois influencia nossas biografias individuais, por exemplo, no momento em que nos definimos como membros de uma população ou de grupos específicos.

pautamos nossas ações em modelos de sistemas, ou de professores e alunos úteis a uma perspectiva de cidadania e de pertencimento a uma nação.

Tais representações influenciam a maneira como o professor ensina, o que as famílias e as crianças pensam sobre si mesmas, ou ainda a inscrição de pessoas em grupos populacionais distintos na sociedade, cuja presença específica exige atenção¹⁸⁶. No caso das crianças que não se encaixam nos tipos esperados, criam-se manuais para professores, programas de reabilitação para alunos, livros de autoajuda para os pais.

Essa produção que fabrica tipos de pessoas envolve questões valorativas e está presente, por exemplo, em debates atuais sobre a deterioração da família, a permissividade e a dependência. Tais situações são traduzidas em falhas individuais relacionadas a valores ruins, à desesperança e à “falta de perspectiva de futuro”, no caso das juventudes¹⁸⁷.

Para finalizar esse tópico, retomando a questão da inclusão, dá-se na perspectiva organizar as diferenças através de distinções populacionais. Nesse sentido, o abandono escolar, as minorias e a educação especial tornam-se problemas dignos de intervenção. É, portanto, no ímpeto de incluir que as reformas escolares recentes reverberam slogans como “todas as crianças aprendem” ou “nenhuma criança é deixada para trás”, para que assim, todos possam participar do jogo da educação escolar (pautado em certo modelo escolar).

Segundo Popkewitz e Linblad (2016), esses gestos têm como pressuposto o medo de que as crianças possam desviar-se da unidade moral almejada. Porém, no esforço de incluir, fazem emergir classificações como “atrasada”, “abandonada”, “desassistida”, “delincente”, “deficiente intelectual”, “desfavorecida”. É nesse contexto que

Teorias de ensino e aprendizagem incorporam simultaneamente a afirmação da homogeneidade de valores e normas, que minimizam diferenças de pessoas, enfatizando o que é comum — ou o que deveria ser comum a e “a natureza” de — todos os seres humanos (POPKEWITZ, LINBLAD, 2016, p. 746).

¹⁸⁶ Os perfis e inventários do adolescente codificou e padronizou “juventude” como um tipo de pessoa em avaliações internacionais. Resumos, mapas, gráficos e tabelas identificam as características dos jovens para fornecer perfis daqueles que não se encaixam na imagem do estudante bem-sucedido.

¹⁸⁷ O exame da produção e circulação dos números da educação está conectado ao sistema de razão que confere inteligibilidade à emergência de reformas como a BNCC, conforme será discutido nos próximos capítulos.

Importa interrogar se, no esforço de incluir os diferentes, não estaríamos alijando grupos específicos, tornando-os invisíveis, em nome de um padrão, de um comum. Esse questionamento não implica rejeitar a inclusão escolar, mas pretende realçar que em seu nome não seja rechaçada a diferença, ou seja, desvalorizado o outro enquanto diferente. A esse respeito, caberiam maiores investigações, especialmente atinentes a escrutinar como as práticas pedagógicas estão, simultaneamente, envolvendo e excluindo certas características de vida e pessoas através do raciocínio populacional e quantitativo.

Para Popkewitz e Linblad (2016, p. 749), “ao não questionar o tipo de sistema de razão das estatísticas à medida que circula na política e nas investigações, as ciências sociais e educacionais perdem a capacidade de diagnosticar criticamente o presente”.

Essas ponderações foram realizadas no sentido de reconhecer como, em nossa sociedade, o governo é exercido menos pela força bruta e mais pelos sistemas de razão que fabricam tipos de pessoas e biografias. A intenção é explorar o papel das estatísticas, também, como uma modalidade de tecnologia administrativa que estipula, muitas vezes, *a vida que se deve viver*.

3.4.1.2 Os números da educação brasileira conformados pelo IDEB

Alçando a discussão à esfera nacional, retomo o debate das características próprias às reformas educacionais pós-1990 e recorro às condições de possibilidade da promulgação do Plano Nacional de Educação (2001-2010)¹⁸⁸.

Segundo a Constituição Federal de 1988, trata-se de um Plano de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área¹⁸⁹. Embora sua ênfase tenha ainda recaído em questões de ampliação

¹⁸⁸ Esta não foi a primeira vez que o país contou com um Plano Nacional de Educação. O primeiro foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Porém, sofreu descontinuidade devido aos regimes de exceção vivenciados entre 1964 e 1985.

¹⁸⁹ Artigo 204: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (este último incluído pela Emenda Constitucional nº 59/2009).

quantitativa da oferta educacional, apareceram nesta Lei, pela primeira vez, referências explícitas à avaliação de resultados do processo educativo.

Na sua introdução, o Plano traz como um de seus objetivos e prioridades, “o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino” (BRASIL, 2011). O documento também determinou a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar e do SAEB, além da criação de sistemas complementares nos estados e municípios, de forma a garantir o acompanhamento da situação escolar do país¹⁹⁰.

Em linhas gerais, os objetivos estipulados para a educação nacional foram: elevação global do nível de escolaridade da população; *melhoria da qualidade do ensino* em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001).

Em meados do período de vigência, inúmeros eram os problemas concernentes ao alcance de suas metas. Tais dificuldades foram reconhecidas quando da emergência do PDE, simultâneo (ou sobreposto) à promulgação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, ambos em 2007. Foi no âmbito do PDE que o MEC previu a criação do IDEB.

Segundo Saviani (2007), o IDEB foi criado a partir de estudos elaborados pelo INEP para responder às demandas de avaliação da qualidade do ensino. O referido índice assumiu como parâmetros os indicadores de rendimento obtidos nos exames padronizados (pontuação dos estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e abandono escolar).

O primeiro índice obtido foi 3.8 e a partir dele foram estabelecidas metas progressivas de melhoria, pretendendo-se atingir, em 2021, a média de 6.0, coerente com os números alcançados pelos países da OCDE. De acordo com o autor, a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino veio ao encontro

¹⁹⁰ Embora o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) existisse desde 1998, somente a partir de 2009 assumiu a responsabilidade de ser a porta de acesso ao ensino superior público. Já o SAEB contemplou inicialmente apenas o ensino fundamental, porém o PNE de 2001 recomendou a sua expansão para avaliar o desempenho de estudantes do ensino médio.

dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (SAVIANI, 2007, 1242).

Nesses termos, é possível indiciar o peso que as avaliações externas assumiram no debate nacional¹⁹¹, cujo reconhecimento foi ratificado no PNE 2014-2024, que estipulou a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem utilizando o IDEB como principal instrumento de aferição.

Ainda no que concerne à qualidade da educação básica, além do IDEB, o PNE de 2014 traz como estratégia a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações PISA, tomado como instrumento externo de referência. A projeção quanto aos resultados em matemática, leitura e ciências é alcançar o índice de 473 em 2021. Para chegar a esse número, vem sendo utilizadas técnicas de compatibilização entre as proficiências nacionais e estrangeiras.

No exame de algumas lógicas utilizadas no IDEB, bem como para discutir algumas de suas consequências, estabelecerei interlocuções com um artigo citado no próprio documento do PNE de 2014. Trata-se de um texto elaborado por José Francisco Soares (ex-presidente do INEP) e por Flávia Pereira Xavier, bastante útil para quem deseja melhor compreender como o IDEB foi construído e calculado.

Soares e Xavier (2013) descrevem os algoritmos do índice, explicitando sua concepção de qualidade, de forma a identificar alguns dos efeitos diretos e indiretos do seu uso nas escolas. Além disso, mostram que algumas opções realizadas pelos formuladores têm ocasionado consequências indesejáveis. Para eles, “o Ideb tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 904).

A formulação do índice concebe que a aferição do rendimento estudantil e a regularidade na trajetória escolar dos alunos são elementos fundamentais de um sistema educacional. Quanto à sua elaboração, foi impulsionada pelo aperfeiçoamento dos censos educacionais e demográfico, de forma que se passou a calcular indicadores de analfabetismo, de acesso e de cobertura escolar. Tais números passaram a subsidiar a análise da condição da educação básica no Brasil, onde uma situação assumiu contornos de problema: o fluxo dos alunos pelas séries.

¹⁹¹ Ainda que neste momento fossem muitos os clamores em torno da melhoria da qualidade da educação, esta bandeira ganhou maior visibilidade a partir das manifestações de uma parcela social com forte influência midiática, qual seja, aquela ligada à área empresarial. Saviani (2007, p. 1243) aponta que o PDE (2007) assumiu plenamente, inclusive na sua denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, vinculada as pautas do MTPE (criado no ano anterior).

Outro elemento que proporcionou o melhor conhecimento do sistema foi a realização do SAEB, em 1990:

Com a introdução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a ideia de que, além dos indicadores de rendimento, uma medida de aprendizado dos alunos deveria ser usada para o monitoramento do sistema foi ganhando espaço. Isso culminou, em 2005, na criação da Prova Brasil e, em 2006, na introdução do Ideb (SOARES; XAVIER, 2013, p. 905).

Haja vista a notoriedade do IDEB, serão explicitadas algumas de suas opções metodológicas. Com isso, objetivo trazer alguns elementos para o entendimento dos algoritmos do índice, embora reconheça que a escala do IDEB tem características difíceis de serem apreciadas por um não especialista.

Em relação aos seus componentes, o IDEB de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de *desempenho* (nível médio da proficiência dos alunos, obtido na Prova Brasil)¹⁹², por um indicador de *rendimento* (definido como o valor médio das taxas de aprovação, obtido no censo escolar). Por agregar em um único indicador uma medida de desempenho e outra de rendimento, o índice vem alcançando grande respeitabilidade.

Os autores supracitados realizaram um detalhamento da metodologia de cálculo desses indicadores, recorrendo a exemplos empíricos ou simulações que, apesar de úteis à compreensão, não serão reproduzidos neste estudo. Adiante apresentarei algumas informações gerais como um convite ao debate.

Quanto ao cálculo do indicador de desempenho de uma escola, é obtido através da média das proficiências em leitura e matemática, alcançadas na Prova Brasil. Como as escalas das medidas das duas competências são diferentes, é realizada uma padronização antes de calcular a média, de forma a torná-las comparáveis. O algoritmo considera os limites superiores e inferiores obtidos pela

¹⁹² Devido às constantes modificações no SAEB e ao uso de várias nomenclaturas para designar as avaliações, acredito ser importante pontuar: o SAEB foi criado em 1990, inicialmente aplicado de forma amostral e voltado apenas para o ensino fundamental. O mesmo passou a contemplar o ensino médio em 1997, sendo amostral para escolas particulares. Em 2005, o sistema foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral das redes públicas e privadas, com *foco na gestão* da educação básica. Já a Anresc (ou Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária, permitindo gerar *resultados por escola*. O SAEB em 2013 incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Já em 2019, sofreu nova reformulação para adequar-se à BNCC e, além disto, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir para que todas as avaliações fossem identificadas como SAEB. Devido a essas mudanças, nos textos, que são, datados é comum relacionar o IDEB ao SAEB e em outros à Prova Brasil. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 17/04/2020.

escola nas proficiências médias de todos os alunos que fizeram o Saeb de 1997, ano em que a escala foi definida. Ao final, os valores são multiplicados por 10, de forma a aproximar da escala que é usada habitualmente para atribuição de notas em trabalhos escolares no Brasil (0 a 10).

Acerca dessa metodologia, apresentaram as seguintes considerações:

Como as médias variam muito menos do que observações individuais, embora as proficiências padronizadas dos alunos assumam valores entre 0 e 10, as proficiências padronizadas das escolas estão concentradas em um intervalo mais restrito. Assim, do ponto de vista empírico, é incorreto dizer que o Ideb varia de 0 a 10, já que a proficiência padronizada de uma escola atinge o valor máximo de 10 apenas em uma situação muito improvável: aquela em que todos os seus alunos tiveram, em Leitura e em Matemática na Prova Brasil, proficiências iguais aos limites superiores (SOARES; XAVIER, 2013, p. 907-8).

De forma análoga, uma escola tem proficiência padronizada igual a 0 apenas se todos os seus alunos tiverem a mesma proficiência inferior. Essa forma de cálculo denota aquela característica referente ao raciocínio estatístico: embora possam existir alunos nas escalas superiores ou inferiores de proficiência, os valores máximos ou mínimos são subsumidos em favor da ênfase nas médias, ou seja, comparando-se os desempenhos dos alunos aos demais. Esse método acaba por invisibilizar aqueles estudantes que se encontram nos extremos do intervalo.

Assim, embora difícil de perceber para quem toma como referência a experiência escolar, um IDEB de 4.5 é um valor médio, não baixo. Está longe e não perto do valor 6.0 (índice superior à metade da escala de 0 a 10, meta estipulada para o país até 2021, comparando-se com os membros da OCDE).

Essa consideração das médias pode confundir a opinião pública, acostumada a lidar com desempenhos escolares individuais. Pode, além disso, gerar a falsa expectativa de aproximação dos resultados nacionais aos desempenhos perseguidos pelos estudantes para aprovação nas séries, geralmente tomando como referência as médias 7.0 ou 8.0, no caso das escolas mais exigentes.

Nesta perspectiva, é pertinente afirmar que, embora a construção do índice de desempenho tenha se pautado na escala de 0 a 10, não se pode usar, para a interpretação da proficiência padronizada, a experiência adquirida com as notas em trabalhos escolares. Isso porque, nos cálculos padronizados os valores muito altos ou muito baixos são difíceis (e alguns quase impossíveis) de ocorrer.

Outro alerta concernente ao processo de padronização é que as proficiências das escolas em matemática são frequentemente muito maiores do que

as de leitura. Segundo Soares e Xavier (2013, p. 909), isso é fruto do fato de que, na Prova Brasil, as proficiências da área são expressas por números maiores do que as de leitura. Porém, o algoritmo de padronização, principalmente no 9º ano, não leva esse fato em consideração, pois prescreve valores iguais. Como consequência, tem-se que a média é mais influenciada pela proficiência em matemática¹⁹³.

o indicador de aprendizado do Ideb assume, equivocadamente, que os alunos brasileiros de ensino fundamental sabem mais Matemática do que Leitura. Esse diagnóstico não é um retrato fiel da realidade educacional, quando esta é considerada sob o prisma da interpretação pedagógica dos testes da Prova Brasil ou dos resultados de outras avaliações (SOARES; XAVIER, 2013, p. 909).

Quanto ao *indicador de rendimento*, tem sido usado para sintetizar a experiência de aprovação dos alunos de uma escola ou sistema de ensino. Ao fim de um ano letivo, cada aluno matriculado que não foi formalmente transferido ou faleceu, é colocado em três categorias: aprovado, reprovado ou abandono. A taxa de aprovação é percentualmente definida através da soma dos alunos nas três categorias.

Além disso, o indicador de rendimento usado no IDEB leva em conta o número de anos da etapa e o número de anos letivos que um aluno gasta para completar uma série. Em uma situação ideal, onde não haja nem reprovação nem abandono, esse valor seria igual a 1, o que muitas vezes não ocorre. Diante disso, o número de anos letivos para que o aluno complete uma série quase sempre é maior que 1. Ou seja, devido à repetência, aumenta-se a média de anos letivos de estudo necessários para que todos os alunos completem cada série ou ano escolar.

O resultado do cálculo matemático – que os autores reconhecem em certa medida dificultar o entendimento – é que o número de anos letivos necessários para que um aluno típico de uma escola complete cada série é alcançado pelo inverso da taxa de aprovação da respectiva série¹⁹⁴.

Diante disso, para sintetizar o rendimento da escola somam-se as taxas obtidas em cada série e tira-se a média harmônica de acordo com o número de séries que existem em cada etapa. Finalmente, divide-se o número de séries ou

¹⁹³ Um efeito indesejado pode ocorrer nas situações em que, para maximizar o índice, uma escola invista muito mais na preparação dos alunos em matemática, por exemplo.

¹⁹⁴ Para exemplificar: se em uma escola a taxa de aprovação foi 82.4%, convertida em decimais dá 0.824. Para calcular a taxa de aprovação que considera também o fluxo, basta dividir 1 inteiro (que é o número ideal de anos para concluir uma série) pela taxa de aprovação, resultando em 1.21 (ou seja, são necessários 1.21 anos para que um aluno típico dessa escola complete a série).

anos letivos que seriam necessários, caso a aprovação fosse total, pelo número de anos realmente necessários para completar a etapa e, assim, obtém-se o índice de rendimento¹⁹⁵. Os autores concluem apontando que

o indicador de rendimento é sempre um número entre 0 e 1 e a média utilizada no cálculo do rendimento não é ponderada. Ou seja, não considera no cálculo do indicador que cada uma das taxas utilizadas referentes a distintos anos escolares é baseada em diferentes números de alunos (SOARES; XAVIER, 2013, p. 911).

Esse é, portanto, outro exemplo da inexatidão do cálculo do índice, uma vez que ele desconsidera que há uma variação no quantitativo de crianças por salas, por escolas, por redes de ensino.

O IDEB sintetiza os indicadores de rendimento e de desempenho em um único número, através do produto dos dois indicadores. A consequência do uso dessas lógicas é que o Índice penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos. Além disso, como o IDEB agrega dois indicadores em um único número, cria-se uma equivalência entre diferentes combinações deles. Ou seja, uma taxa média de reprovação de 14% com um desempenho de 6,98 é equivalente a um desempenho de 6.0 se a taxa de reprovação for zero (SOARES; XAVIER, 2013, p. 911).

Portanto, um índice pode “compensar” o outro, pois o melhor desempenho de um aluno compensa outro que não foi tão bem. Ou ainda, um melhor desempenho em leitura compensa um aprendizado insuficiente em matemática. Como os autores alertam, essas substituições são criticáveis do ponto de vista da garantia do direito à educação para todos, abrindo-se também a possibilidade de exclusão educacional quando uma escola pode optar por escolher com cuidado os alunos nos quais ela deve concentrar seus esforços.

Em relação ao estabelecimento da meta 6.0, consultando as normativas do INEP, os autores apontaram que esse seria o valor que o IDEB deveria ter se os alunos brasileiros estivessem todos no nível 3 do PISA e o indicador de rendimento fosse fixado em 0.96. Acerca disso, Soares e Xavier (2013) argumentam que essa comparação somente seria correta se o currículo brasileiro, cujo aprendizado é

¹⁹⁵ Considerando os cinco anos que compõem a primeira etapa do ensino fundamental, os autores fazem hipoteticamente o cálculo utilizando as seguintes taxas de fluxo de cada ano: $1.21+1.26+1.28+1.03+1.13 = 5,91$. Considerando que o ideal seriam 5 anos para concluir a etapa, divide-se 5 por 5.91 e obtém-se o índice de rendimento: 0.84.

verificado pela Prova Brasil, fosse equivalente ao currículo dos países da OCDE, o que não ocorria à época.

Esse reconhecimento pode indiciar as influências das lógicas comparativas de indicadores estatísticos na organização curricular dos países e, inclusive, ratificar a pressão pela necessidade de aprovação da BNCC, cujo processo de elaboração foi “disparado” pelo PNE de 2014.

Para demonstrar que a metodologia utilizada para comparar os resultados do PISA e do IDEB comporta escolhas metodológicas em disputa, os autores apontaram que as referências construídas pelo Movimento Todos pela Educação utilizam outros cálculos, onde o indicador de rendimento 0.96 resultaria em um IDEB de 6.5. A esse respeito, concluem que a “existência de metas diferentes, baseadas nos mesmos resultados da Prova Brasil, tem criado dificuldades, pois os dois conjuntos de metas são amplamente divulgados, sendo um mais exigente do que outro” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 912-913).

Apesar de considerarem positivas as transformações motivadas pela criação do IDEB para a orientação de políticas públicas, os autores avaliam como efeitos indesejados a excessiva busca pela maximização dos resultados pelas escolas. Exemplo da disfuncionalidade do sistema é a consideração apenas dos alunos que estavam presentes na escola no dia da Prova Brasil¹⁹⁶. A portaria do MEC diz que o indicador é calculado desde que mais de 50% dos alunos tenha comparecido. Isso quer dizer que, mantendo-se dentro da lei, as escolas podem escolher seus melhores alunos e, assim, ter um melhor IDEB.

Outra crítica é que o Índice dá algumas indicações sobre qualidade, mas não sinaliza claramente o que precisa ser melhorado. Assim, como qualquer indicador-síntese, um IDEB baixo apenas diz que há algo “ruim” acontecendo, mas nada diz sobre o que fazer quanto a isso, o que dá margem a muitas interpretações e diversos usos (e abusos) de suas conclusões.

Por fim, os autores asseveram que o IDEB tem sido muito usado e às vezes criticado, mas pouco analisado. Em vista disso, apontam que a intenção quando da exposição de sua metodologia e de alguns dos seus efeitos indesejados não quer dizer exatamente uma crítica ao indicador, mas ao seu uso isolado (ou,

¹⁹⁶ No ano de 2011, voltaram sem resposta 14% dos testes do quinto ano e 22% dos testes do nono ano. São porcentagens expressivas e que, se correspondentes aos alunos mais fracos, fazem com que os valores do IDEB das escolas com muitas ausências sejam superestimados (SOARES; XAVIER, 2013, p. 916).

acrescento: o seu uso acrítico). Acerca disso, acredito ser pertinente a produção e divulgação de interpretações alternativas sobre a garantia do direito à qualidade educacional em outros termos que não aqueles através de indicadores estatísticos.

É possível que algumas dessas técnicas abordadas tenham se modificado após 2013, ano em que o artigo analisado foi produzido. Embora algumas alterações tenham sido citadas no decorrer do capítulo¹⁹⁷, cabe ressaltar que a realização desta breve análise não objetivou julgar o índice em questão (se é bom ou mau, útil ou inútil), mas problematizar as possíveis interferências das intencionalidades, opções metodológicas, concepção de qualidade que conformam a produção dos números citados.

Além disso, tendo em vista os objetivos gerais da tese, esses protocolos de leitura foram mobilizados para ajudar a pensar as condições de possibilidade que atuaram na conformação das exigências em torno da reformulação dos arranjos curriculares nacionais em torno na estipulação de direitos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos.

No próximo capítulo examinarei as experiências legislativas da reforma curricular BNCC no período de 2014 a 2018. Para tanto, é preciso levar em conta as interferências da perspectiva da qualidade educacional como direito social, da emergência da repetência e do abandono escolares como problemas sociais e, por fim, da ênfase em processos de quantificação da educação como estratégia para aferição da aprendizagem estudantil entendida como direito de todos e dever do Estado.

¹⁹⁷ Foram introduzidas mudanças recentes nas formas de divulgação dos indicadores de maneira a contemplar relatórios contextuais (com descrições da infraestrutura das escolas, do nível socioeconômico dos estudantes e dos municípios) e “interpretações pedagógicas” dos resultados obtidos. Segundo o MEC, a intenção não é relativizar as expectativas de aprendizado dos alunos, mas pontuar que para atingir os aprendizados, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros. Esta situação merece maiores estudos, uma vez que as formas de apresentação dos indicadores interferem na construção do campo de atuação governamental: pautam julgamentos, priorizam problemas, indicam onde é preciso alocar recursos etc.

CAPÍTULO IV
AS EXPERIÊNCIAS LEGISLATIVAS DE (DES)CONSTRUÇÃO DA BNCC:
com quais fracassos se produz a esperança no currículo escolar?

Mas todos eles quando ouvem um baiãozinho que eu fiz
 Ficam tudo satisfeito, batem palmas e pedem bis
 E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz
 E dizem: - João foi meu colega, como eu me sinto feliz

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão
 Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
 Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião.

João Batista do Vale e Raimundo Evangelista

Introduzo este capítulo com as últimas estrofes da canção “Minha história”, haja vista a importância de retomar a discussão sobre as disputas em torno das finalidades da educação escolar. As preocupações dos compositores com o destino dos colegas que não dispunham da oportunidade de estudar se associam às insatisfações de sujeitos, grupos políticos, movimentos sociais e educadores que vêm interpelando os governantes sobre o acesso e permanência na escola como um privilégio no Brasil, com ênfase a partir da década de 1980¹⁹⁸.

O discurso de que a escola não era acessível ou não correspondia aos anseios sociais diversos vinculou a instituição à ideia de fracasso. Como os conteúdos dos diagnósticos variam a depender do período e das finalidades da escola estipuladas pelos grupos que encarnam as propostas renovadoras, faz-se importante tecer algumas considerações sobre a categoria de fracasso escolar.

¹⁹⁸ Conforme discutido no capítulo anterior, a concretização de direitos sociais deveu-se às mobilizações visando uma melhor prestação de serviços por parte do Estado, notadamente no século XX. No caso do direito à educação no Brasil, foi a CF de 1988 que contou com mecanismos jurídicos capazes de garanti-lo, tais como o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública (OLIVEIRA, 1999, p. 65). Por outro lado, em sociedades democráticas, uma Constituição se vê precedida de um processo constituinte, abrindo-se a diversas formas de participação popular (CURY, 2014, p. 10-11). Dentre elas, tivemos a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado em 1986 e integrando mais de 30 entidades (BOLLMANN, 2010). A participação do FNDEP foi reconhecida no PNE de 2001, que trouxe como uma de suas prioridades a “redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001, p. 60). Para a discussão sobre a importância da democratização dos conhecimentos acumulados historicamente via escola pública, cujo acesso é tido como instrumento indispensável à participação política de todos os cidadãos, conferir Saviani (2000; 2001). Aos interessados em outras abordagens, recomendo a leitura do artigo de Oliveira (1999), que discute a efetivação do direito na hipótese de se recorrer ao sistema de Justiça.

Segundo Patto et. al (2004, p. 53), a produção de conhecimento sobre o tema não pode desconsiderar que a abordagem do problema tem como condicionantes as necessidades e possibilidades vislumbradas pela sociedade em torno da educação em cada período e a depender dos lugares ocupados pelos sujeitos sociais e do repertório analítico mobilizado.

Nessa perspectiva, importa atentar que as categorias de sucesso e de fracasso escolar são construções históricas, sociais e culturais, a partir de expectativas as mais variadas possíveis. Inclusive admite-se que o fracasso seja uma noção interpretada e produzida pela própria comunidade escolar, às vezes atribuída a sujeitos específicos (alunos, professores, pedagogos, gestores, famílias), podendo, também, se relacionar a fatores externos à escola.

Para que atualmente o fracasso esteja vinculado à aprendizagem estudantil, conforme discutido anteriormente, foram condicionantes as configurações atuais da escola (pública, gratuita, obrigatória, seriada) e a disposição de instrumentos estatísticos que proporcionaram o conhecimento de certos movimentos dos alunos pelas séries. Assim, somente após a expansão da cobertura escolar e a universalização recente das matrículas, o foco dos debates pôde deslocar-se para a aferição da qualidade da oferta.

Para Soares e Xavier (2013, p. 904), antes desse período a valorização dos resultados educacionais ainda estava ausente nas análises dominantes da educação básica, centradas na expansão dos sistemas. Nessas abordagens, a solução para os problemas era focada em aspectos como: mais horas-aula, mais etapas obrigatórias, mais recursos, mais escolas e mais professores.

Essas ponderações sinalizam para alguns dos investimentos que serão realizados no capítulo, cujo argumento central gira em torno da hipótese de que os projetos de reforma *acionam lógicas que produzem o fracasso escolar*, sempre relacionado às finalidades da escola para os sujeitos, grupos específicos, governos, em cada período histórico. Desta feita, a análise incidirá sobre o exame das *experiências legislativas* da reforma BNCC (2014-2018), interpelando os sentidos de escolarização disputados durante a emergência do processo de elaboração da referida legislação nacional, bem como analisando as lógicas acionadas referentes à necessidade de investimentos no currículo escolar.

Nessa empreitada, as seguintes questões conduzirão a abordagem: quais diagnósticos educacionais foram mobilizados pelos grupos que atuaram nas

experiências legislativas da BNCC? Quais soluções foram apresentadas? Quais representações de fracasso escolar foram veiculadas? Quem falou? A partir de quais lugares? Para quem as falas se destinaram?

4.1 A história da BNCC forjada pelo uso da categoria *experiência legislativa*

Os próximos investimentos¹⁹⁹ objetivarão indiciar algumas lógicas mobilizadas no processo de elaboração da BNCC, firmadas através da vinculação entre fracasso escolar, reforma curricular e mudança, esta muitas vezes entendida como *melhoria* da qualidade da educação. Para interpelar o acontecimento, proponho o uso da categoria *experiência legislativa*, a partir da construção de aproximações entre os escritos de alguns pesquisadores que incursionaram pelos temas “reforma”, “experiência” e “legislação” (THOMPSON, 1981; 1987a; 1987b; 1987c; POPKEWITZ, 1997; FARIA FILHO, 1998; PAULILO, 2010; VIDAL, 2007).

Segundo Popkewitz (1997), o exame das práticas e discursos, dos lugares de enunciação, dos sujeitos que atuaram nas reformas deve ser confrontado às necessidades e exigências - históricas e sociais – do tempo do acontecimento²⁰⁰. No caso da BNCC, tenho recorrido ao exame da cosmologia do período para indiciar as projeções da mudança curricular em suas relações com padrões, permanências e rupturas atinentes ao passado da escolarização.

Considerando que a BNCC se constitui como um *projeto de superação de certas tradições escolares*, há que ser interrogadas quais mudanças pretendeu operar. Tal finalidade tem guiado a abordagem de forma a escrutinar as possíveis relações entre os elementos subjacentes ao conhecimento da escolarização e as mudanças almejadas, ambos acionados através de discursos, práticas, mobilizações coletivas, estratégias de convencimento e acordos institucionais.

Ainda que a ênfase da análise da BNCC esteja no âmbito prescritivo, a proposta é que a elaboração da legislação seja interpelada para além da ideia de

¹⁹⁹ Esforços que serão continuados no próximo capítulo.

²⁰⁰ Por considerar que a lógica da reforma traz consigo permanências de um passado num presente que reclama para si uma renovação, a abordagem aproxima-se de uma historiografia que se distingue das explicações causais e das narrativas ancoradas, tão somente, na cronologia e/ou teleologia do saber. Algo que pode ser relacionado à tentativa de compreender “a história não apenas como uma ‘introdução’ ao estudo ou à análise que, após ser utilizada sem critério, não será retomada em nenhum outro momento da pesquisa: a história pode (e deve) atravessar o próprio estudo, constituindo o seu cerne metodológico” (FONSECA, 2000 apud STAUT JR., 2005, p. 159).

controle social. Na oportunidade, tenciono escrutinar – ainda que parcial e provisoriamente – *aquilo que foi produzido durante as experiências*, a partir dos (re)arranjos que emergiram, dos sujeitos e das instituições que participaram, dos discursos mobilizados, das lutas e negociações que despontaram no processo.

Haja vista que a política examinada, ao projetar a reforma da escola tida como ineficiente e ultrapassada, propagou o combate ao fracasso atribuído a essa instituição, levo adiante o questionamento da relação imediata entre crise, reforma educacional e mudança (VIDAL, 2007, p. 12). Para tanto, proponho iluminar a existência de projetos variados de reforma vinculados a diferentes sentidos de escolarização em disputa.

Com base nessas assertivas, defendo uma compreensão possível da reforma BNCC tanto em seus aspectos estruturais (políticos, epistemológicos e institucionais) como atinentes à pluralidade e à dinamicidade das práticas dos sujeitos conclamados a participar da experiência de sua elaboração. A consequência, no tocante ao uso dessas concepções, reflete-se no reconhecimento da complexidade empírica que caracteriza o fenômeno.

Haja vista que o objeto de estudo se constitui como uma política educacional, conduzida pelo governo federal, é importante reforçar a opção pela *abordagem histórica* da ação do Estado sobre a reforma. Nesses termos, embora o Estado seja compreendido como uma instância constituída por padrões de relações entrelaçadas através do tempo, será considerada a participação ativa dos sujeitos na (des)construção desses padrões (PAULILO, 2010).

Dessa forma, ainda que esta investigação se dedique a analisar uma iniciativa governamental, na abordagem da experiência serão consideradas as possíveis discontinuidades que emergiram durante a elaboração da lei. Tendo em vista a estratégia de consulta pública mobilizada pelo MEC, como será aprofundado adiante e no próximo capítulo, o exame das fontes que conferiram materialidade ao processo deixou entrever a multiplicidade das práticas, intencionalidades e discursos dos sujeitos em torno do que seria uma boa escola, um bom currículo, uma boa educação. Ao contemplar a pluralidade das (re)ações produzidas pelos atores que participaram do processo, pretendo abrir espaço para (re)pensar a mudança naquilo que parecia contínuo.

Devido ao reconhecimento de que não há fenômenos apartados das práticas socioculturais que lhes propiciaram as condições de emergência, o capítulo

se lança ao exame dos “vestígios de uma prática” (CHARTIER, 1990), a partir de uma crítica documental. Em diálogo com Paulilo (2010, p. 484-485), sendo este estudo localizado no campo da historiografia, ressalto que o mesmo não pode prescindir da construção de um arquivo. Trata-se das fontes que traduziram a geração do acontecimento BNCC e que deram materialidade à sua elaboração.

A compreensão de que o fenômeno encontra-se imerso em uma arena político-pedagógica leva à atitude de ir além dos atos do poder público ou do pensamento dos líderes políticos para escrutinar *a experiência de elaboração da reforma*. Ainda que atrelada a fontes governamentais, serão adiante incorporados documentos que indiciaram articulações de bastidores, conflitos erigidos durante os regimes decisórios, disputas e lugares de poder constituídos, práticas individuais e coletivas mobilizadas. São ações que despontaram em resposta aos dispositivos de conformação empregados pelo governo federal e que poderiam ser subsumidas se nos restringíssemos ao produto da experiência (a legislação em si).

A intenção, com isso, é abrir espaço para conceber a experiência de elaboração da BNCC como plural e instável. Nesses termos, o exame das ações de governo estará intimamente atrelado ao *campo de forças* constituído por múltiplos sujeitos envolvidos nas relações de saber-poder que conformaram o projeto em questão.

Levando em conta as inúmeras chaves de entrada possíveis e a necessidade de realizar opções viáveis, examinarei neste capítulo *as experiências legislativas* a partir das seguintes fontes: textos publicados pelo governo federal, por associações científicas da área educacional (ANPED e ABdC), por organizações não governamentais (com ênfase no Movimento Todos Pela Educação - MTPE) e também por sujeitos específicos que participaram do processo. Todos esses documentos foram veiculados no período de 2014 a 2018²⁰¹.

A abordagem será guiada por uma noção ampliada de documento histórico, para além da ideia de evidência ou comprovação, encarando as fontes como “discursos a serem analisados ou redes de práticas e representações a serem compreendidas” (BARROS, 2012). Serão utilizados documentos elaborados por

²⁰¹ Por uma questão de organização da escrita, o capítulo estará centrado nas produções realizadas no período de 2014 a 2016, quando da emergência de ações que culminaram na publicação da primeira versão do documento e no processo de consulta pública iniciado pelo MEC em setembro de 2015 e concluído em maio de 2016, quando do lançamento da segunda versão da BNCC. O capítulo seguinte enfatizará as práticas e discursos mobilizados na elaboração da segunda e terceira versões (2016-2018), recuando aos períodos anteriores, quando necessário.

atores que se mobilizaram para realizar interlocuções com os legisladores, com o MEC ou com a sociedade em geral, incluindo aqueles pesquisadores que visaram interferir no debate público através da estratégia de produção de dossiês temáticos.

Tais documentos serão concebidos como indiciários das tensões, disputas, negociações acerca dos significados da escolarização na sociedade em que vivemos. Algo, portanto, que se relaciona às tomadas de posição dos sujeitos em relação ao “centro de poder”, às alianças estabelecidas, às estratégias de convencimento empregadas, às maneiras como pensaram e atuaram diante do ocorrido, às redes de sociabilidade, de solidariedade e de rivalidade construídas.

Quanto ao exame das fontes, serão investigados aspectos que se relacionaram àquilo que Michel de Certeau (1982) chamou de *lugar de produção*. Trata-se de elementos que vão desde a filiação institucional dos autores até as circunstâncias de elaboração, levando em conta o seu caráter público, ou seja, a intenção de circular e de forjar uma posição perante o acontecimento.

Os textos também serão investigados tendo em vista o suporte em que foram dados a ler (CHARTIER, 1990). Ou seja, “mesmo que analisemos as fontes fundamentalmente através da sua mensagem – do seu texto – há que se ter em mente que ele foi construído de uma determinada maneira que se relaciona ao suporte, comportando estratégias editoriais diversas, situando-a em um padrão e impondo limites à sua extensão” (BARROS, 2012, p. 144). Nesse sentido, faz-se relevante apontar o exercício de pensar a lei e as demais produções como linguagem: “linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social” (FARIA FILHO, 1998, p. 102). Algo que concorre para reforçar o estatuto histórico das *experiências legislativas*, afinal:

Não é possível esquecer que [a lei] é um produto histórico e, por isso, a compreensão das categorias e dos institutos [legislativos], bem como das suas implicações na realidade, não pode estar distanciada do estudo e da reflexão a respeito das diferentes temporalidades e localidades em que foram pensados e idealizados os diferentes direitos (STAUT JR., 2005, p. 159).

Essa discussão está atrelada à interrogação sobre a natureza do texto/documento, haja vista que uma lei é diferente de um artigo científico, de uma matéria jornalística ou de um manifesto. Ou seja: as características de cada uma das modalidades textuais interferem na relação com os leitores, a depender das plataformas e das estratégias de apresentação e de circulação do conteúdo (diário

oficial, revistas, sites, reportagens, recursos audiovisuais etc.). Assim, embora sejam todas fontes discursivas que procuraram transmitir a uma coletividade informações através da escrita, de imagens ou da fala, cada uma apresentou um sistema de comunicação que lhe é próprio e que não pode ser imprudentemente confundido com os demais (BARROS, 2012).

Por fim, sobre a categoria experiência legislativa, empreendi um diálogo com Thompson (1981; 1987a; 1987b; 1987c), para quem a legislação vai além do seu produto final e a experiência não constitui um conceito abstrato. Ao me servir do autor para unir esses dois termos, a ideia foi escrutinar *a legislação como prática social*, portanto, indiciária de sentidos partilhados, negociados, apropriados e/ou disputados pelos sujeitos e instituições que atuaram no processo investigado.

As interlocuções com esse autor tornaram-se frutíferas para a perspectiva analítica adotada nesta pesquisa, haja vista a concepção de que os sujeitos (o governo, as associações de pesquisadores, as entidades não governamentais) fizeram-se, constituíram-se como atores *durante a realização do fenômeno*. Dessa forma, tido como um processo ativo, o acontecimento foi perscrutado através do exame das ações humanas e dos seus condicionamentos. Ou seja: a produção do capítulo e da investigação como um todo levou em conta que os atores estavam presentes ao próprio fazer-se e que o fenômeno foi encarnado em pessoas e contextos reais (THOMPSON, 1987a, p. 9-10).

Por outro lado, é importante pontuar que, na realização desta operação historiográfica, fenômenos díspares e aparentemente desconectados foram unificados, a partir das (re)criações forjadas no processo de escrita. Nesse caso, o fruto da operação constitui-se como uma tentativa de estabilização de processos que, efetivamente, foram fluidos. Contudo, as relações tecidas foram erigidas a partir do exame das *redes de experiências* entre os atores, constituídas em função de interesses comuns, diferenciando-se, por isso, de outros sujeitos mobilizados e vistos como adversários.

Operando também com a análise das fontes para indiciar algumas lógicas, sentimentos, bandeiras políticas, saberes específicos, restrições, marcas, regularidades, rupturas, condições de implementação propostas, procuro forjar um uso mais inventivo da legislação como fonte de pesquisa. Trata-se de realçar a experiência de elaboração das leis em seus aspectos socioculturais: encarnada em

tradições, valores, ideias, formas institucionais, e também em desconstruções, deslocamentos, aversões, negociações, afetos, (re)sistências, (re)ações.

Apoiando-me na obra do historiador inglês, operarei adiante com diálogos entre teoria e empiria para abordar o fenômeno histórico BNCC. No caso desta pesquisa, encarando-a não apenas como uma imposição, como algo manipulado em gabinetes, mas a lei costurada, disputada, vivida, negociada, experienciada.

4.2 Diagnósticos do fracasso escolar e a produção da necessidade de reforma curricular: argumentos governamentais

Neste tópico enfocarei alguns dos sentidos de *fracasso escolar* mobilizados pelo governo federal e suas reverberações na assunção de investimentos na reforma curricular. Na oportunidade, retomo algumas lógicas que sustentaram a emergência da BNCC: a garantia do direito à educação para todos; o combate à reprovação, à evasão e à repetência escolares visibilizadas pela produção estatística; a ênfase na qualidade da aprendizagem vinculada à melhoria dos índices escolares.

Quanto ao arcabouço legal, a BNCC foi prevista na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. No capítulo anterior foi ressaltado o ganho em efetividade quando da sua previsão no PNE de 2014, instrumento que gera obrigações jurídicas pautadas nas metas estipuladas para os 10 anos de sua vigência. Nesses termos, para além de uma “carta de intencionalidades”, o PNE caracteriza-se como um *guia para a ação* dos entes federados.

É importante ressaltar que o caráter prático do PNE foi pontuado no próprio texto da lei. De forma incisiva, aparece a sua finalidade de subsidiar a elaboração de políticas e programas para melhorar a educação e possibilitar o alcance dos níveis desejados para o desenvolvimento do país. Paralelamente, o documento apontou a imprescindibilidade do “diagnóstico da realidade educacional brasileira” visto como fundamental para que “a sociedade p[ossa] compreender as metas e estratégias, debatê-las e, eventualmente, apontar lacunas do projeto” (BRASIL, 2014, p. 6).

A BNCC apareceu no PNE em cinco momentos:

1) Polêmicas e destaques: neste tópico introdutório, a BNCC foi vinculada às disputas em torno da substituição da expressão “expectativas de

aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Nesse caso, a referência à BNCC acabou atrelada à aquisição dos aludidos direitos que devem ser garantidos a todos os estudantes da educação básica;

É importante pontuar que as disputas no uso dessas expressões sinalizam para a vigência de diferentes paradigmas educacionais que se desenvolveram e se materializaram na arena da reforma BNCC, em torno dos significados de escola e de currículo. Nesse caso, as disputas referem-se às ênfases da ação pedagógica, onde a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” tem sido vinculada à estipulação das *intencionalidades do processo educacional* de forma a garantir aos estudantes a formação integral e as condições para o exercício da cidadania. Já a noção de “expectativas de aprendizagem” está pautada na estipulação das aprendizagens “mínimas” ou “essenciais”, muito ligadas às aquisições que os estudantes devem ter ao final de cada etapa do ensino, geralmente medidas nas matrizes de competências e habilidades contidas nas avaliações em larga escala²⁰².

2) **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Nesse caso, a BNCC foi apontada como referência para a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes desta etapa do ensino e, também, vinculada à estipulação de uma “adequada” relação idade-série;

3) **Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (lógicas semelhantes ao que foi apontado na meta 2, para a etapa do ensino fundamental);

4) **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais projetadas para o IDEB. Aqui a BNCC vinculou-se à necessidade de implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e para subsidiar o trabalho e a melhoria dos resultados estatísticos na educação;

5) **Meta 15:** referente à construção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, onde a BNCC foi tomada como referência para a reforma

²⁰² Esse assunto será retomado no próximo capítulo.

curricular dos cursos de licenciatura e estímulo à renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno. Ela também foi relacionada à incorporação das tecnologias de informação e comunicação na formação docente.

É importante pontuar que o PNE não trouxe justificativas nítidas sobre a vinculação da reforma curricular às melhorias almejadas, ou seja, não foram expostos os argumentos que indicassem *como a BNCC iria, efetivamente, melhorar a qualidade da educação*. A dificuldade em estabelecer esses vínculos para subsidiar a elaboração de políticas públicas e favorecer o controle social da execução do Plano foi apontada quando da tramitação da lei na Câmara de Deputados. Uma crítica à estrutura do PNE, apresentada no tópico “PNE na história”, trouxe pistas para uma interpretação sobre os argumentos ausentes na lei.

A análise realizada pelos deputados trouxe os seguintes argumentos: primeiro, apontou-se o avanço do PNE de 2014 com relação ao anterior, tendo em vista a inserção do rol de estratégias tidas como necessárias para o cumprimento das metas; segundo, foi criticada a ausência do tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, especialmente quanto ao abandono de uma das bases do tripé: o diagnóstico.

Por meio do Requerimento nº 287, de 14 de março de 2011, a deputada professora Dorinha Seabra Rezende solicitou o envio pelo Ministério da Educação à Câmara dos Deputados do “diagnóstico da realidade educacional brasileira que fundamenta a proposta encaminhada”. A parlamentar argumentava que a divulgação desse documento à sociedade e ao Congresso Nacional por parte do Poder Executivo tornaria o debate educacional mais concreto e proveitoso, permitindo a todos os atores a avaliação que embasava a proposta do segundo PNE e da adequação das metas e estratégias formuladas. Além disso, acrescentado o diagnóstico da realidade educacional elaborado para o PNE, serviria de orientação à elaboração dos planos dos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2014, p. 15-6).

Em resposta à reivindicação, o MEC encaminhou ao Congresso Nacional notas técnicas com levantamentos estatísticos e análises referentes a cada meta do PNE. Fruto dessa mobilização, o documento “PNE 2014-2024: linha de base”²⁰³, publicado pelo INEP²⁰⁴ apresentou indicadores para o monitoramento das metas. O

²⁰³ Documento publicado em 2015. Contém 408 páginas formadas por gráficos, tabelas e estatísticas, acompanhadas das análises subjacentes. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 05 jul. 2021.

²⁰⁴ Adiante, especifica: “esta publicação foi preparada pela Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) do Inep”. A seção referente à Meta 18 foi elaborada pela Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC. A seção referente à Meta 19 foi elaborada por pesquisadores da Dired em parceria com a Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal (Universidade Estadual do Ceará) e a Profa. Dra. Sofia Lerche Vieira (Universidade Nove de Julho e

texto contém análises das séries históricas dos indicadores, cujas informações foram produzidas a partir das pesquisas do INEP (censos da educação básica e superior, SAEB e IDEB), do IBGE (Pnad e Censo Demográfico) e da Capes (dados da pós-graduação), disponíveis na data de promulgação do PNE. A sistematização teve o objetivo de “desencadear o debate a respeito dos indicadores mais adequados para o acompanhamento das metas estabelecidas no Plano” (BRASIL, 2015, p. 3).

Na apresentação da “Linha de Base” o PNE foi exposto como marco fundamental para subsidiar os esforços dos entes federativos e da sociedade civil com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade. Adiante, apontou as situações a serem combatidas para o alcance desse ideal: dissolver as barreiras para o acesso e a permanência na escola, reduzir as desigualdades, promover os direitos humanos e garantir a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Para a concretização dessas pautas, definiu de forma mais assertiva quais seriam os parâmetros capazes de subsidiar a tomada de decisões administrativas e pedagógicas: garantir não apenas as oportunidades para que todos os cidadãos acessem as escolas, mas que “encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 11).

A seguir foram estabelecidos *patamares objetivos* a serem atingidos pela educação brasileira até 2024, destacando-se o papel do INEP em subsidiar o monitoramento e a avaliação do Plano²⁰⁵. Para o governo, as séries estatísticas demonstravam o avanço nos indicadores educacionais, evidenciando os processos de melhoria em curso. As análises pontuaram a vigência de desigualdades no acesso à educação, sobretudo em função de fatores como raça, nível socioeconômico e localização de residência dos indivíduos²⁰⁶ (BRASIL, 2014, p. 12).

Universidade Estadual do Ceará), membros da Comissão Assessora de Especialistas para Avaliação de Políticas Educacionais do Inep (BRASIL, 2015, p. 18).

²⁰⁵ Apesar de enfatizar o papel do INEP, o documento aponta outros atores que têm participado dessas construções, tais como representantes do Fórum Nacional de Educação (FNE), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do MTPE, do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil, do Centro de Estudos Educação & Sociedade, do CNE, da ANPED e da Federação de Sindicatos de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior. Também participaram a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, o presidente da Câmara de Ensino Básico do CNE e representantes da Secretaria Executiva e da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino do MEC (BRASIL, 2015, p. 19).

²⁰⁶ Acrescenta em outro momento do texto: desigualdades regionais, localização rural e urbana, sexo, faixa etária, grupos étnico-raciais, renda, pessoas com deficiência (BRASIL, 2015, p. 18).

Diante do exposto, foi possível identificar indícios das lógicas ativadas pelo MEC/INEP no tocante à identificação dos problemas a serem enfrentados, ou seja, daquilo que permaneceu como obstáculo, apesar dos investimentos. No caso das fontes examinadas, houve a defesa de que o maior fracasso do sistema educacional brasileiro foi a persistência de dificuldades quanto à garantia do direito à educação básica, uma vez que a universalização não veio acompanhada da redução das desigualdades que incidem sobre cada uma das dimensões apontadas no PNE.

Indicando uma apropriação desequilibrada das oportunidades educacionais, o MEC defendeu a importância dos indicadores estatísticos na medida em que os mesmos “assumem um significado especial quando se tem em conta sua função de explicitar onde e sobre quais populações recaem as privações do direito educacional” (BRASIL, 2014, p. 12). Além disso, os desafios vinculam-se à necessidade de ampliar o acesso à educação e à escolaridade média da população, à baixa qualidade do aprendizado, à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação (BRASIL, 2015, p. 13).

Temos aí as principais pautas identificadas como deficientes no país, tendo em vista o modelo de educação idealizado. Nota-se a amplitude das demandas elencadas, cujos investimentos requerem ações em diferentes frentes.

A BNCC foi citada uma única vez no documento do INEP, relacionada à exposição de indicadores referentes à Meta 7 do PNE. O diagnóstico trouxe a série histórica das notas do IDEB e os índices estipulados até o ano de 2021. Nesse caso, a BNCC foi atrelada às estratégias de melhoria da aprendizagem dos alunos, para o qual foi realçada a necessidade de “estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos”.

A reforma curricular apareceu imediatamente relacionada aos índices estatísticos almejados no indicador nacional:

assegurar que, no quinto ano de vigência do PNE, pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável, e que, no último ano de vigência deste PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado e 80%, pelo menos, o nível desejável” (BRASIL, 2015, p. 115).

Quanto aos argumentos incluídos no site criado pelo MEC²⁰⁷ para a consulta pública referente à primeira versão da BNCC, a reforma foi apresentada como norteadora para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também para as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil.

Na página inicial do site, o MEC expôs que a BNCC deve estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, somando-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Quanto ao propósito central da BNCC, foi assim exposto: “seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!”²⁰⁸ (MEC/Portal da BNCC). Os direitos de aprendizagem foram caracterizados pela aquisição de habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica.

Explorando os argumentos governamentais, vale ainda recorrer à série de perguntas e respostas denominada “perguntas frequentes”, também contidas no site da Base. Como não há referência sobre os canais utilizados para o envio dos questionamentos, nem sobre o período em que foram coletados, ou mesmo sobre os critérios de compilação dos assuntos, existe a possibilidade do uso desse recurso como estratégia de reafirmação das principais diretrizes almejadas pela reforma.

A primeira “pergunta frequente” trouxe a seguinte indagação: “Como a BNCC irá contribuir para a melhoria da educação no Brasil?”²⁰⁹. A resposta remeteu à ausência de indicações nítidas, no sistema atual, acerca do que todos os alunos devem aprender para que possam enfrentar (com êxito) os desafios do mundo contemporâneo. Em seguida, a adoção da BNCC foi apresentada como instrumento de enfrentamento desse problema, ao indicar “com precisão” quais são as competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver.

²⁰⁷ O download das páginas do Portal da BNCC foi realizado em 05/05/2020. Foi observado nas consultas recentes que os textos principais e a estrutura do site não se modificaram até 20/12/2021.

²⁰⁸ Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em 18 set. 2021.

²⁰⁹ A maneira como foi elaborada a questão reforça o alerta acerca da possível estratégia de reafirmação dos preceitos da reforma, posto que a pergunta já carrega/induz a perspectiva de que a BNCC *irá contribuir* para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

A segunda resposta referiu-se à pergunta: “A Base Nacional Comum é a solução para todos os problemas educacionais do Brasil?”²¹⁰, momento em que o MEC respondeu que não. Porém, acrescentou que a BNCC irá permitir a identificação, o planejamento e a prática de diversas soluções para uma melhoria sistêmica da educação.

Afirmou ainda que, ao estipular um patamar de qualidade, “poderá haver um alinhamento de todo o sistema educacional em torno dela”, momento em que foram elencadas as áreas que deveriam estar alinhadas à BNCC:

a formação e a capacitação dos professores, a troca de experiências bem sucedidas entre docentes, escolas e redes, a produção de materiais didáticos, a elaboração de avaliações padronizadas que medem os avanços educacionais (como a Prova Brasil), tudo isso passa a ser pensado, planejado e praticado a partir desse conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais (MEC/Portal da BNCC)²¹¹.

A terceira questão apontou: “Por que ter uma Base Nacional Comum Curricular?”, oportunidade em que o MEC reiterou a necessidade da BNCC como instrumento de promoção da qualidade com equidade, acrescentando que ela poderá ainda: favorecer que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida (na faculdade, no trabalho etc.) e formar os cidadãos que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da sociedade (MEC/Portal da BNCC)²¹².

A análise dos argumentos governamentais contidos nas versões da BNCC será retomada no próximo (e último) capítulo. Por ora, cabe reafirmar que o fracasso concernente à “realidade educacional” vigente foi associado à ausência de parâmetros objetivos para subsidiar as intervenções governamentais (no caso, a esperança foi depositada na estipulação de patamares de aprendizagem que possibilitem a sua mensuração em avaliações como o IDEB).

Nesse contexto, reafirma-se a vinculação da reforma curricular às mudanças nos parâmetros de gestão da educação (sobretudo, da educação pública), como forma de monitorar e controlar os resultados escolares e alcançar os patamares almejados para fazer funcionar o modelo idealizado de escola.

²¹⁰ Aqui, novamente, o estilo da pergunta parece remeter a uma estratégia de convencimento.

²¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20/12/2021.

²¹² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20/12/2021.

4.3 A melhoria da educação como pauta (urgente) no Brasil: formas de atuação do movimento Todos pela Educação²¹³

No site do Todos pela Educação (MTPE)²¹⁴, grupo que tem atuado decisivamente na interlocução com o governo federal e influenciado a elaboração de legislações e reformas educacionais²¹⁵, alguns cenários da educação²¹⁶ foram apontados como alvo de necessárias “mudanças urgentes”.

Na página dedicada a esse tema, o movimento adotou como estratégia discursiva a inserção de um comentário inicial, seguido da apresentação de seis cenários distribuídos em dois grandes assuntos: o primeiro registrou alguns números que visavam demonstrar que “no Brasil, a educação é gigante pela própria

²¹³ O site do Movimento passou por inúmeras transformações durante esta pesquisa. Algumas delas foram identificadas ao comparar os downloads das páginas do site (realizados no dia 26/02/2019) e as capturas de tela produzidas no dia 17/09/2019. Contudo, a mudança mais substancial foi empreendida no segundo semestre de 2021. Até junho desse ano, os links salvos estavam disponíveis para visualização. No entanto, ao acessar o site em dezembro de 2021, pude verificar que os mesmos ficaram inacessíveis. Portanto, caso o leitor acesse o site hoje, confirmará que a página não apresenta mais as configurações descritas nesta tese. Essa reorganização do Portal remete a alguns cuidados teórico-metodológicos necessários quanto ao uso de fontes digitais em pesquisas acadêmicas. E, além disso, aponta a necessidade de aprofundamento acerca das mudanças nos discursos do MTPE (uma indicação para pesquisas futuras). Alguns desses registros foram anexados como apêndices, a exemplo da página que abordava as “formas de atuação” do MTPE, onde o texto afirmava: “Colocamos a educação em pauta: buscamos criar um senso de urgência para a melhoria da Educação Básica. Fazemos isso por meio do relacionamento com a imprensa, da promoção e participação em eventos e da nossa comunicação digital. Também atuamos para promover a mobilização de atores-chaves do País que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a Educação Básica” (ver apêndice 5, p.327). Texto anteriormente disponível através do link: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_392. Acesso em: 26 jun. 2020.

²¹⁴ Segundo o PNE de 2014, trata-se de “movimento que reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado” (MEC, 2014, p. 18).

²¹⁵ Ao apresentar sua própria história, o MTPE apontou algumas conquistas em prol da educação brasileira, afirmando sua atuação na Carta Compromisso Todos pela Educação (2006), tida como base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); na Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a permanência na Educação Básica; na criação da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), que teria inspirado a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2011-2013); na aprovação do PNE (2014-2024) e na criação do Observatório do PNE, um portal de monitoramento dos resultados do Plano; no lançamento da “Educação Já!” (2018), campanha com propostas urgentes a serem implementadas pelo governo etc. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_67. Acesso em: 26/02/2019.

²¹⁶ O menu de navegação do site do MTPE apresentava 6 grandes divisões: 1) Quem somos; 2) O que fazemos; 3) Monitoramento; 4) Conteúdos; 5) Ajude; e 6) Fale conosco. Cada uma delas apresentava subdivisões. Em 2020 esse tópico se encontrava no menu/aba “Monitoramento”, junto com os tópicos “Como monitoramos” e “5 metas”. Houve uma mudança em relação à organização em 2019, uma vez que os “Cenários da Educação” constavam no menu/aba “Metas”, tornado inexistente em 2020. Conforme pode ser verificado no apêndice 5 (p. 327-8), em fevereiro de 2019 a página se referia ao “cenário da educação”. Já em setembro do mesmo ano, houve uma mudança para “Cenários da educação”.

natureza”; o segundo trouxe índices relacionados ao atendimento escolar e à conclusão dos estudos por parte dos jovens, no ensino médio e fundamental.

No comentário inicial, foi ressaltada a “escala espantosa” do atendimento escolar dos 4 aos 17 anos²¹⁷, embora o MTPE tenha reconhecido imediatamente que o país estava caminhando para a universalização do ensino. Tal constatação foi contrastada, à frente, aos *desafios de aprendizagem* tidos como enormes, apontando que ainda havia muito trabalho a ser feito para garantir um *ensino melhor* de norte a sul do país²¹⁸. Para que isso fosse possível, concluiu recorrendo ao imperativo moral incitador da necessidade de um trabalho conjunto, de uma mobilização nacional.

Na parte em que foram inseridos os números da “realidade educacional” brasileira²¹⁹, estes foram apontados como ilustrativos da máxima encampada pelo movimento: “estamos indo mais à escola²²⁰, o problema é sair cedo demais²²¹”. Adiante, apontaram de forma destacada que “o maior desafio é de aprendizagem”, ilustrando o cenário preocupante a partir da seguinte máxima: a cada 100 crianças, só 53,7% sabe ler aos 8 ou 9 anos.

Após serem elencados índices²²² para explicar o que consideravam uma *crise educacional* vivida no país, concluíram que “O cenário é crítico. Mas, dá para mudar”, ao passo que acrescentaram as 5 iniciativas²²³ identificadas como caminhos para a melhoria da educação. Ao lado destas, foi exposto o seguinte comentário:

²¹⁷ Para demonstrar a afirmação, destacaram números: 48,8 milhões de alunos (9x a população inteira da Finlândia); 2,2 milhões de docentes (quase um terço dos professores dos países ibero-americanos juntos); 186 mil escolas (algumas são acessíveis apenas por barco). Acesso em 26/06/2020. Para mais informações, ver apêndice 5, p. 328).

²¹⁸ Conforme apêndice 5, p. 329-330.

²¹⁹ Ano de referência: 2017.

²²⁰ Números e comentário inseridos na página: “96,4% das crianças e jovens estão na escola. Esse número era de 48% em 1970. Realmente demos um salto no atendimento escolar dos 4 aos 17 anos, mas ainda temos 1,5 milhões fora da escola. Dá para melhorar” (conforme apêndice 5, p. 328).

²²¹ Números e comentários: “40,8% dos jovens não concluem o ensino médio até os 19 anos. Ou seja, quase metade dos jovens do país não chegam nesse patamar”. Foi acrescentado: “24,1% das crianças não concluem o ensino fundamental até os 16 anos. Ou seja, quase um quarto das crianças e quase metade dos jovens do país não chegam nesse patamar”. Acesso em 26/06/2020.

²²² Foram eles: 49% dos professores não recomendam a profissão; na escola, passamos apenas 1h44 aprendendo; para 28% dos alunos, o material didático leva de 2 a 3 meses para chegar; 14,3% das escolas públicas não possuem ao menos uma parte da estrutura básica; só 12,7% das crianças mais pobres aprendem português adequadamente; só 57,3% dos jovens mais pobres terminam os estudos até os 19 anos; no nordeste, só 50,4% terminam os estudos até os 19 anos; só 36,2% das escolas de ensino fundamental possuem quadra de esportes. É importante pontuar que muitas fontes utilizadas para fundamentar as afirmações provem dos relatórios da OCDE. Acesso em 26/02/2020.

²²³ À época (26/02/2019), posto que os eixos das iniciativas passaram por modificações em 2020: Educação Já; Financiamento e Equidade; Profissão Professor; Observatório do PNE; Reduca. Acesso em 26/06/2020.

A Educação não só pode, como deve ser de qualidade e para todos, independentemente de onde ou em quais condições vivam. É por isso que nós estamos sempre ouvindo a sociedade, especialistas e gestores, produzindo e divulgando conhecimento, monitorando as metas, informando dados confiáveis à imprensa e propondo novos caminhos e soluções. Inclusive, coordenamos e participamos ativamente de 5 iniciativas: esforços concentrados para transformar a Educação em diferentes dimensões (MTPE, 2019)²²⁴.

Segundo Bocchetti e Silva (2016), essa estratégia argumentativa muito utilizada no campo educacional tem como característica a “artilharia retroativa do novo” que, para seu reconhecimento e legitimação, necessita realçar o atraso e o caráter obsoleto do que lhe é anterior. Utilizando-se de nomes, imagens, números e circunstâncias, os cenários apresentados produzem sonhos e representações que, a partir de renovados “jogos de desespero”, tornam o acontecimento *educação para todos e aprendizagem na idade certa* algo inquestionável e necessário.

A estratégia visa ao convencimento para adesão aos projetos prescritos, atrelando aos “diagnósticos sombrios” a (única) via solucionadora dos problemas enunciados. Efeito dessa produção discursiva autolegitimadora é a redução das possibilidades de resistência aos imperativos a ela vinculados.

Transformada em política pública, essa produção discursiva²²⁵ concorre para o enraizamento de algumas certezas que têm contribuído, por exemplo, para subsumir os diversos sentidos que pode assumir a educação e até mesmo a escolarização na contemporaneidade.

Diante do exposto, retomo a perspectiva de que o fracasso é produzido, também, a partir das projeções assumidas por diferentes grupos, sendo que as construções estatísticas vêm sendo, cada vez mais, acionadas para a legitimação das reformas. Trata-se de índices elaborados em função de um modelo escolar que *deve funcionar*, a partir dos quais são criados cenários desoladores úteis à afirmação das políticas almejadas como necessidades.

²²⁴ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 26/02/2021.

²²⁵ Conforme Foucault (1999), para quem o discurso não é o reflexo ou a representação do mundo, mas a matéria-prima através do qual o próprio mundo é produzido. Ou seja, é aquilo que permite o pensamento e a ação sobre o mundo e sobre nós mesmos, cuja constituição é pautada em relações de poder-saber, em sistemas de seleção e de exclusão.

4.4 ANPED E A BNCC: luta, resistência e negação²²⁶

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) apresenta-se como 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. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

O texto que apresenta a sua história, postado no site da entidade²²⁷, ressalta a sua fundação em 1978 e a sua atuação, tida como *decisiva* e *comprometida* com as principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Quanto às conquistas alcançadas, apontou sua participação no fomento e no fortalecimento da pós-graduação, bem como na promoção de debates entre seus pesquisadores, projetando-se no país (e fora dele) como um importante espaço de discussão das questões científicas e políticas na área.

No que se refere à sua participação no processo de (des)construção da BNCC, o site da entidade apresenta uma reunião de reportagens, documentos e notas institucionais sobre o assunto. Foram elencados 11 links²²⁸ que levam aos conteúdos desses documentos.

Em linhas gerais, os textos trazem posicionamentos críticos acerca da proposição de uma BNCC. As objeções referem-se tanto à metodologia de elaboração - que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares - quanto suas questionáveis implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem. Opõem-se, ainda, à homogeneização das matrizes curriculares, ao reducionismo da formação de professores (subsumida à

²²⁶ Chamada do site: "A ANPED produziu material que analisa a BNCC, desde a forma como o documento foi construído, quanto ao conteúdo que o constitui e a própria legislação no qual se apoia. Clique aqui e acesse o material completo". Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 28 dez. 2021.

²²⁷ Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 28 dez. 2021.

²²⁸ São eles: Em audiência no CNE, ANPED e ABdC aprofundam crítica ao documento da BNCC; Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE); PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação; Nota do FNE sobre a BNCC; "De olho na mídia": Base Nacional Comum e Avaliação Nacional de Alfabetização; Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular; Nota ANPEd | A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate; Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das estaduais paulistas sobre a BNCC; Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio; CNTE disponibiliza cartilha informativa sobre como resistir a BNCC. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BNCC) e destacam os prejuízos quanto à autonomia das escolas. A esse respeito, convém acompanhar algumas sistematizações empreendidas às principais questões abordadas nos textos publicados entre 2015 e 2016.

O primeiro documento, datado de novembro de 2015, trouxe uma análise das repercussões na mídia²²⁹ após o MEC veicular a proposta da BNCC. O texto iniciou pontuando que a BNCC iria reformular e determinar o que 190 mil escolas do país seriam obrigadas a ensinar. A publicação apontou que as matérias apresentavam explicações gerais sobre o processo de consulta pública iniciado, ressaltando a intenção da política de padronizar 60% do currículo da educação básica e de construir uma abordagem mais interdisciplinar para o ensino.

A construção da BNCC foi considerada necessária por parte significativa das pessoas consultadas pelos veículos de comunicação examinados. A ANPEd destacou, contudo, a recorrência às mesmas pessoas/fontes (um movimento da sociedade civil e uma organização sem fins lucrativos, cujos nomes não foram citados). A ausência, em todas as matérias, de especialistas acadêmicos e de grupos de pesquisa universitários foi criticada, oportunidade em que a entidade ressaltou os seus mais de 135 associados institucionais e os mais de 3000 sócios individuais.

Quanto às opiniões veiculadas nos canais de comunicação, o texto aponta que oscilaram entre objeções e elogios. Entre as críticas, foi destacada a incompletude do documento que não continha os conteúdos de História (posteriormente adicionados). Outra objeção foi a “pouca ousadia” quanto à abordagem de questões como diversidade e gênero. Também houve crítica à falta de garantias de que Estados e municípios cumpririam o percentual de 40% do currículo para o conteúdo regional, além da pouca contribuição para a interdisciplinaridade no ensino médio. Por fim, continham ressalvas quanto aos curtos prazos estipulados pelo MEC para a implementação da BNCC.

Quanto aos elogios, a BNCC foi vista como um ponto crucial para o avanço da educação brasileira. Uma das matérias examinadas apresentou a defesa da previsão do ensino religioso do 1º ao 9º ano, contemplada na proposta do MEC. Nesse mesmo veículo, assim como em outros, houve discordância quanto à

²²⁹ Os Jornais, portais e revistas mencionados foram: jornal o Estado de S. Paulo, portal G1, revista Veja, jornal Correio Braziliense, portal Brasil e revista Educação. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-base-nacional-comum-e-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 28/12/2021.

abordagem das questões de gênero e diversidade, onde alguns consideraram positiva a sua previsão no texto preliminar. Também foi elogiada a capacidade da BNCC de eliminar desequilíbrios regionais.

Ainda quanto aos elogios, foram replicadas falas do então Ministro da Educação (Renato Janine Ribeiro), enfatizando a pleiteada articulação das disciplinas, a garantia dos 40% do currículo destinados ao ensino regional, bem como a esperança no papel da BNCC na orientação da formação de professores e no desenvolvimento do material didático para a educação básica. Em geral, os documentos fizeram chamamentos à sociedade para a participação no processo de consulta pública iniciado pelo MEC.

Publicada logo após essa matéria, ainda no mês de novembro de 2015, encontra-se a “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”²³⁰, assinada pela ANPEd, em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). No texto, as entidades manifestam-se contrariamente “ao documento orientador de políticas para educação básica, apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como Base Nacional Comum Curricular”. Tal documento foi anexado ao ofício encaminhado à Conselheira do CNE, profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar (Presidente da Comissão Bicameral da BNCC).

Produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados às supracitadas entidades científicas, a exposição de motivos²³¹ avaliou como “problemático e impróprio para as finalidades a que se destina” o documento submetido à consulta pública.

O posicionamento crítico foi sustentado no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição/1988 e na LDB/1996, não foi reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que esta subentende uma única forma de ver os estudantes, seus

²³⁰ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 28/12/2021.

²³¹ Documento construído no âmbito do Grupo de Trabalho de Currículo/Anped e da ABdC, que culminou na produção de onze textos críticos e numa moção de repúdio aprovada na Assembleia da 37ª reunião da ANPEd, em Florianópolis/Santa Catarina, em outubro de 2015. Segue lista dos integrantes da comissão designada para a elaboração da Exposição de Motivos, incluída no ofício enviado ao CNE: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEl), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ).

conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações (ANPEd/ABdC, 2015).

Para os autores, há na versão preliminar

uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano (ANPEd/ABdC, 2015).

O texto pontuou que o MEC vem, progressivamente, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular, testagem larga escala e responsabilização de professores e gestores. Nesse cenário, a BNCC foi vista como um instrumento de desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino.

Concluiu apresentando nove motivos que justificam suas objeções aos conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC. Para as entidades, estes não garantem a valorização e o direito à diversidade, reconhecidos nas especificidades das etapas e modalidades de ensino previstas nas leis nacionais.

Quanto aos motivos apresentados, focaram-se no caráter homogeneizador da BNCC, fruto de uma perspectiva administrativa centralizadora que resulta na padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. Nesses termos, pontuaram um equívoco no entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade.

Também foram criticados os entendimentos do direito à aprendizagem, uma vez que a estipulação de uma lista de conteúdos que deve ser aprendida por todos os alunos confere ao processo uma obrigação de aprender (e não um direito). Para os autores, tal concepção reduz o direito à educação como direito à escolarização.

Foram apresentadas objeções à centralidade da lógica do ensino de conteúdos tidos como universais e à sua seleção por especialistas. Para os autores da referida exposição de motivos, houve a desconsideração das relações entre esses saberes e as lutas epistemológico-políticas travadas não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais locais. Para a ANPEd/ABdC, a

BNCC desconsidera que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder que opera pela exclusão de outros conhecimentos possíveis.

Também foi criticada a ênfase em modelos educativos e curriculares internacionais a serem importados no Brasil. Na oportunidade, foram elencados estudos silenciados, por exemplo, as duras críticas aos movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia, Finlândia e outros. Assim, “ao contrário do que afirmam os ‘defensores’ da BNCC, as ‘lições de sistemas escolares de alta performance’, como o finlandês, sugerem que devemos reconsiderar como pensamos o magistério como profissão e qual o papel da escola em nossa sociedade” (ANPEd/ABdC, 2015)²³².

Foi pontuado o fortalecimento das instâncias de controle do trabalho docente a partir da adoção de um modelo gerencial de inspiração empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas. Em contrapartida, apresentaram sua defesa pela valorização da autonomia e da localidade, considerando que os problemas de cada rede/escola devem ser compreendidos e atendidos em suas especificidades, investindo-se na consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais etc.

Um último ponto de crítica aludiu à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios para o processo. Segundo os autores, os prazos foram antecipados, os debates minimizados, as participações reduzidas a seminários de audiência muda e a consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido: “a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, o que não põe em debate sentido do que é proposto” (ANPEd/ABdC, 2015).

Quanto às defesas e esperanças das entidades científicas, focaram-se na valorização das adversidades e diversidades locais (de ordem étnica, cultural, social, política e econômica) e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e ao respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola. Para elas, as propostas de reforma que não tenham como ponto de partida o “chão das escolas” não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas referidas associações.

²³² Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 28/12/2021.

O terceiro texto²³³ publicado e que nos encaminha para o encerramento – provisório – dessa seção constitui-se como “artigo de opinião”, produzido por Hilda Micarello e Isabel Frade, ambas professoras universitárias e especialistas atuantes nas comissões da BNCC.

Trazendo as marcas de uma escrita elaborada no período de turbulência política (logo após o golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff, em 2016), o artigo denunciou as ameaças à democracia na educação. Para as autoras, essas eram fortalecidas pelos discursos conservadores²³⁴ que ganhavam espaço na mídia, caracterizados pela crítica ao reposicionamento da gramática no ensino de Língua Portuguesa²³⁵; pelo questionamento à concepção que guiou a formulação da proposta de História²³⁶; e pela compreensão de que modelos internacionais pudessem pautar uma concepção de currículo para o Brasil.

Embora reconhecendo a legitimidade de manifestações de discordância quanto ao conteúdo da BNCC, as autoras questionaram as tentativas de desqualificação do processo de elaboração da política e dos seus participantes. Para elas, a consulta pública vinha procurando garantir a representação das redes estaduais e municipais, de universidades e associações científicas de diversos fóruns de discussão ligados à educação (MICARELLO; FRADE, 2016).

À época, já estava sendo discutida a segunda versão da BNCC, momento em que as autoras descreveram diversas articulações realizadas através de reuniões, constituição de comissões estaduais, fomento a debates e eventos “em todo o território nacional”. Como fruto dessas mobilizações, apontaram as mais de 12 milhões de contribuições coletadas no site do MEC.

²³³ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 28/12/2021.

²³⁴ A questão do conservadorismo na educação será retomada adiante.

²³⁵ As diferentes concepções de linguagem motivam disputas em torno do ensino de língua portuguesa. Num esforço de síntese, é possível afirmar que atualmente as disputas encontram-se entre uma concepção estruturalista da língua (centrada no ensino da gramática, como um sistema inflexível e invariável) e as concepções interacionistas (para quem a língua constitui-se numa ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes e, por isso, centrada nos usos da linguagem em contextos reais). Para aprofundamento, consultar em Moretto e Feitoza (2019).

²³⁶ É possível afirmar que muitas disputas que envolveram o referido componente curricular estiveram centradas no combate às visões eurocêntricas que tem impregnado o ensino de história no país. Em um dos textos publicados no site da Associação Nacional de História (ANPUH), a análise apontou que grande parte da história da humanidade não foi contemplada ou foi sub-representada na primeira versão da BNCC. Outra crítica foi direcionada à abordagem da Europa moderna, que apareceu em função das “conquistas” da América e da África. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>. Acesso em: 28/12/2021.

Apesar desse amplo engajamento, as autoras chamaram atenção para a tentativa de deslocamento das decisões sobre a BNCC das instâncias legítimas para o Congresso Nacional. A proposta foi concretizada pela submissão do Projeto de Lei Nº 4.486, de 2016, de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB).

As repercussões desse processo serão retomadas no último capítulo. Por ora, cabe enfatizar uma mudança de posicionamento, refletida entre o primeiro texto publicado pela ANPED em 2015 (marcado pela crítica à falta de participação das entidades científicas e das comunidades escolares) e o referido artigo de opinião veiculado em 2016, que reconhece a melhoria nos processos de participação de professores, entidades científicas e de outros sujeitos ligados ao chão da escola.

4.5 Professores, *professorespesquisadores* e re-existências²³⁷ curriculares: dossiês temáticos e deslocamentos de certezas sobre a necessidade da BNCC

Dando continuidade à investigação sobre as experiências legislativas de elaboração da BNCC, apresento adiante alguns sujeitos e seus movimentos na busca por intervenção no debate público em questão. Refiro-me aos professores e *professorespesquisadores*²³⁸ que publicaram artigos em três dossiês mobilizados pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), nos anos de 2014 a 2016.

Como já foi enfatizado, a operação a seguir não constitui uma revisão de literatura, posto que a perspectiva analítica considerou as análises empreendidas e os (re)posicionamentos dos sujeitos perante o acontecimento BNCC como fontes históricas. Nesta perspectiva, os textos elaborados trazem indícios das articulações em torno da identidade de interesses (THOMPSON, 1987a) construída entre os sujeitos mobilizados nos dossiês. Ainda que essas alianças tenham sido contingentes e provisórias, os antagonismos e possíveis diferenças entre os sujeitos foram relativamente dissolvidos pela crítica à BNCC e pela construção de re-

²³⁷ Termo utilizado para ressaltar a vigência de práticas e sentidos outros, para além da relação adesão-resistência.

²³⁸ Diversos autores identificaram-se como pesquisadores nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2014; SÜSSEKIND, 2014; MACEDO, NASCIMENTO & GUERRA, 2014; PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, para citar alguns exemplos). Segundo Nilda Alves (2014, p. 1470), esta perspectiva busca destacar que as dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites ao pensamento. Para ir de encontro aos binarismos, tais autores têm escrito os termos que nos ensinaram a pensar dicotomizados reunidos e em itálico. A ideia é realçar o desacordo quanto às visões que tomam os pesquisadores universitários como teóricos da educação e os professores da educação básica como reprodutores dessas teorias. Entretanto, como nem todos os autores mobilizados nos dossiês utilizaram ou se identificaram dessa forma, optei por também manter o termo professores, em separado.

existências curriculares. Como veremos, tais esforços se deram de forma consciente, no fazer-se das/nas experiências legislativas.

De largada, é importante reiterar o esforço deliberado dos autores que, com a produção dos textos que são fruto de suas atividades de pesquisa e de suas experiências como docentes, manifestaram o compromisso de ampliar os debates em torno da base nacional comum (COSSIO, 2014)²³⁹, trazendo a público algumas pautas que há tempos têm sido encampadas por pesquisadores do campo do currículo (MARCHELLI, 2014).

É o caso do dossiê “Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais” (Revista *e-curriculum*, 2014), cujas organizadoras apresentaram a referida produção como “uma valiosa contribuição” no momento em que o MEC propunha-se a uniformizar as decisões e as práticas curriculares, por meio da implementação da Base Nacional Comum do Currículo para a Educação Básica (MACEDO; SÜSSEKIND, 2014, p. 1457).

Tecendo narrativas, experiências e ideias capturadas nos debates sobre a BNCC (SÜSSEKIND, 2014), ou ainda, provocando uma “leitura desconstrutiva dos discursos em curso” (MACEDO, 2014), diversos autores afirmaram a expectativa de que suas escritas possibilitassem a reativação de sentidos que, embora constitutivos da educação, tais políticas curriculares tentavam expurgar. Outros se propuseram a explicitar um conjunto de contrapontos, tencionando a perspectiva conceitual da BNCC tanto na sua concepção política quanto na sua construção pedagógica (MACEDO, NASCIMENTO & GUERRA, 2014). A esse respeito, convém acompanhar alguns destaques²⁴⁰.

Quanto aos acasos dos começos²⁴¹ identificados como propulsores para a emergência da BNCC, houve o reconhecimento da influência das prescrições em

²³⁹ Cossio (2014, p. 1585-1587) acrescentou que as entidades de caráter acadêmico e científico desempenham um papel importante nos processos de análise, denúncia, proposições, encaminhamentos e resistências em relação às reformas, sendo responsáveis, em várias oportunidades, pela reversão de medidas consideradas inadequadas ou contrárias aos propósitos da educação pública, democrática e de qualidade. A expectativa do autor é que as discussões avancem para outros espaços e que se possa resistir à despolitização e à pretensa neutralidade da educação, recuperando a *capacidade social de mobilização* em torno de uma questão que impacta a vida de todos (grifos meus).

²⁴⁰ Nunca é demais ressaltar que a análise realizada foi feita a partir de recortes e seleções. Portanto, não tem um caráter totalizante e não possui a intenção de esgotar os assuntos abordados nos textos.

²⁴¹ Apesar do consenso quanto aos marcos legais utilizados que subsidiaram a criação da BNCC (a CF, a LDB e o PNE), é difícil afirmar que o pleito foi originado no período em questão. Marchelli (2014), por exemplo, apontou que o estabelecimento de uma base nacional curricular remonta, pelo menos, à primeira LDB (1961). Para ele, a noção de “base” presente na Lei maior da educação já

torno da estipulação de uma Base Curricular Comum a ser complementada por uma parte diversificada prevista tanto na Constituição de 1998 como na LDB 9394/96. Segundo Macedo (2014), as articulações políticas que levaram à menção da base nas referidas legislações seguiram produzindo outras normatizações, associando-se, por exemplo, à estipulação de competências e diretrizes nacionais, prevista na LDB como incumbência da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)²⁴².

Como frutos desse movimento, os textos apontaram a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) entre 1997 e 2000 que, contudo, sofreram críticas devido ao nível de detalhamento proposto²⁴³. Embora permeados por amplos esforços para a sua implementação²⁴⁴, tais documentos não foram suficientes para levar a cabo as demandas governamentais por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação de escolas e na formação de professores, tripé característico das reformas educacionais nos anos 1990 (MACEDO, 2014; MACHADO E LOCKMANN, 2014).

Além dos PCNs, a construção das matrizes de referência para as avaliações nacionais como o SAEB²⁴⁵, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁴⁶ e o lançamento do Programa Currículo em Movimento (2009)

subentende currículo, ponderando que, se a lei fosse escrita de forma livrá-la de ambiguidades, terse-ia: Lei das Diretrizes Legais e Bases Curriculares da Educação Nacional (MARCHELLI, 2014, p. 1482). Já Nilda Alves (2014), relacionou a história da BNCC ao movimento de construção de uma base comum nacional da formação de professores, a partir das disputas entre o MEC e Associações como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), desde os anos 1980. O próprio site da Associação informa que a discussão surgiu no âmbito dos referidos debates, posicionando-se em favor da *docência como base* da identidade do profissional da educação. Além desses artigos, a quem interessar aprofundamento sobre a atuação da ANFOPE no debate mencionado, consultar <http://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

²⁴² A base nacional definida pela LDB/96 compreende a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e sociais com a inclusão nessa última de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, a arte em suas diferentes formas de expressão, a educação física e o ensino religioso.

²⁴³ Para aprofundamento acerca das críticas aos PCNs, consultar Galian (2014).

²⁴⁴ Segundo Alves (2014), milhares de reais foram gastos para que municípios e estados “adotassem” os PCNs, a exemplo da sua publicação massiva e da realização de inúmeras reuniões locais, regionais e nacionais, promovidas por Secretarias de Educação em parceria com o MEC.

²⁴⁵ Segundo informações disponibilizadas pelo INEP, a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que informe aos interessados o que será avaliado. As matrizes do SAEB foram elaboradas a partir dos PCNs e de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP consultou, também, professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas e examinados os livros didáticos mais utilizados. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

²⁴⁶ A reformulação do ENEM impactou a organização curricular do ensino médio, incidindo nos processos de seleção do conhecimento escolar validado em escala nacional para certificar a

foram vistos como iniciativas visando uniformizar, direcionar, controlar e avaliar as práticas escolares (COSSIO, 2014; MACEDO, 2014; ROCHA & RAVALLEC, 2014).

Apesar das citadas articulações em torno de uma uniformização curricular em nível nacional, Nilda Alves (2014, p. 1473) realçou que no mesmo período movimentos sociais das diferenças, que queriam que normas específicas surgissem para contemplar suas necessidades, se mobilizaram para atuar em várias frentes. Algumas leis apareceram como fruto dessas demandas, como a Lei n. 11.645/2008²⁴⁷ e as diretrizes específicas para a Educação Infantil; a Educação de Jovens e Adultos; a Educação Especial/Inclusiva; o Ensino Fundamental; o Ensino Médio etc. Com isso, o país passou a contar com diretrizes setoriais múltiplas.

Estavam, assim, postas as disputas pelo controle do currículo. Recorrendo a depoimentos de membros do CNE, Macedo (2014, p. 1533) apontou a decisão por uma “posição intermediária”, pautada na publicação de diretrizes curriculares a serem seguidas de forma obrigatória (embora gerais, contemplando as características específicas das etapas e modalidades de ensino), enquanto mantinham os PCNs como roteiro curricular mais detalhado, porém não obrigatório.

Macedo (2014, p. 1534) acrescentou que as demandas por centralização curricular não foram originadas apenas no âmbito das políticas de Estado, podendo ser observadas no próprio discurso educacional. Para ela, parte significativa da literatura pedagógica tem sido pautada na defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”²⁴⁸, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou nos escritos de Michael Young. Além disso, pontuou a participação de comunidades de especialistas tanto na produção dos PCNs, como dos Parâmetros Curriculares em Ação e na própria BNCC²⁴⁹. Por fim, citou a presença de *professores-pesquisadores* nas instâncias decisórias, como o CNE.

conclusão da educação básica e, simultaneamente, a partir de sua reformulação em 2009, garantir o acesso ao ensino superior (ROCHA & RAVALLEC, 2014).

²⁴⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

²⁴⁸ Em linhas gerais, trata-se da concepção que visa garantir o direito democrático de acesso aos conhecimentos tidos como necessários à participação ativa, crítica e consciente na sociedade, estando intimamente ligados às áreas do conhecimento científico e às disciplinas escolares. A socialização desses saberes garante a especificidade da educação escolar.

²⁴⁹ Ao anunciar a consulta aos estados e municípios sobre documentos curriculares, o MEC informou que estava fazendo reuniões com professores universitários e da educação básica. Para envolver esses especialistas na elaboração da primeira versão, o MEC publicou a Portaria Nº 592, de

Os debates em torno da BNCC foram, portanto, fundamentados em discursos a favor da socialização de conhecimentos científicos, tidos como justificativa para a própria existência da escola. A recorrência dessas lógicas foi apontada por Macedo (2014), que mencionou palestras em eventos promovidos pelo CONSED, UNDIME, MEC/CNE e outros parceiros, como o Todos pela Educação²⁵⁰. Em um desses encontros o próprio Michel Young²⁵¹ posicionou-se em defesa da construção de um currículo nacional no Brasil.

Dando continuidade à problematização *sobre a necessidade de um currículo comum*, diversos autores ressaltaram a importância de tecer uma pergunta que, embora fundamental, nem sempre se fez presente durante as experiências legislativas: mas, afinal, o que é uma BNCC?

Algumas alegações de sujeitos que se posicionaram a favor da BNCC foram analisadas por Sússekind (2014, p. 1560). Nesses casos, foram recorrentes argumentos em defesa de um currículo nacional claro e objetivo, pautados na crença de uma suposta influência da BNCC na formação de professores qualificados, nas práticas pedagógicas de sala de aula, na avaliação do sistema educacional e no acompanhamento dos filhos por parte das famílias. Soma-se o argumento de que a BNCC funcionaria como um instrumento para garantir a equidade, uma vez que, ao definir *o que deveria ser* ensinado, criava-se a oportunidade de promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes²⁵².

Outra questão levantada foi a vinculação da BNCC a um projeto de educação nacional, pautado em um determinado projeto de sociedade. Para Cossio (2014), atualmente os discursos em favor de um currículo único partem de sua utilização como ferramenta para a redução das desigualdades através da garantia

27/06/2015, disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 29/12/2021.

²⁵⁰ O Movimento pela Base identifica-se como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação da BNCC e do novo ensino médio. Entre seus parceiros encontram-se o CONSED, a UNDIME, o MTPE, a Fundação Lemann, os Institutos Unibanco e Natura, dentre outros. Em 2016 realizou o “5º Seminário Internacional do Centro Lemann”, visando discutir a qualidade do documento disponibilizado pelo MEC. Para mais informações, consultar: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/5-seminario-internacional-centro-lemann-bncc/>. Acesso em: 29/12/2021.

²⁵¹ O CONSED, juntamente com a Fundação Lemann, realizaram no dia 30/10/2013 em São Paulo, o seminário Construindo uma Base Nacional Comum. O encontro debateu a estipulação de padrões curriculares comuns no Brasil. A palestra de Young está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>. Acesso em: 29/12/2021.

²⁵² Falas do secretário da Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps e do presidente do Inep, Chico Soares em audiência pública na Câmara dos Deputados em 03/06/2014.

do direito à aprendizagem de grupos vulneráveis ou excluídos (pessoas de baixa renda, residentes em áreas rurais, mulheres, negros, índios etc.).

Tais grupos têm sido alvo de políticas de *alívio à pobreza*, comumente vinculadas a iniciativas do campo educacional, haja vista que o acesso à escolarização é considerado fator de superação dessas desigualdades. Diante disso, faz-se importante problematizar a *possibilidade efetiva* de um currículo comum contemplar as diferentes realidades de grupos excluídos e de superá-las.

Conforme discutido no capítulo anterior, os investimentos na erradicação do analfabetismo e na universalização da educação básica têm sido uma das principais bandeiras de reformas recentes, inclusive incentivadas (ou financiadas) por organismos internacionais. Entretanto, estudos apontam que as orientações do Banco Mundial vêm se alterando, visto que as estratégias indicadas nos anos 1990 (uso intensivo da mão de obra e de serviços sociais estatais) não trouxeram resultados esperados em termos de redução da pobreza e de desenvolvimento econômico dos países da América Latina (COSSIO, 2014).

Apesar dessa revisão de pressupostos, tais expectativas em torno do currículo como “arma” para a superação de desigualdades foram amplamente utilizadas nos discursos em favor da BNCC. Assim, embora metamorfoseado, nas formulações discursivas pôde ser observado que o ataque à pobreza tem sido visto como dependente do desenvolvimento de “oportunidades”, de “autonomia” e de “segurança” para os pobres. E, dada a complementaridade entre essas iniciativas, para a efetividade dos esforços, defende-se a atuação do governo, da sociedade civil, do setor privado e dos próprios pobres como necessária para que todos empreendam ações nessas três frentes.

Portanto, apesar das recomendações internacionais terem se alterado, centrando-se em políticas de *alívio à pobreza*, a visão econômica não foi abandonada. A ela foi acrescida a visão social, onde o *investimento* em educação manteve se apresentando como estratégico²⁵³.

²⁵³ Uma das vertentes que tem subsidiado a elaboração de reformas educacionais concebe a qualificação do trabalhador como a “solução” para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. Nessa perspectiva, a desigualdade é reduzida a um problema de não qualificação, situando a ideia de que a democratização das oportunidades educacionais atua como um mecanismo eficiente de distribuição de renda. Para uma melhor compreensão, consultar a teoria do “Capital Humano”, conforme os trabalhos de Frigotto (2010) e Mészáros (2005). Outra vertente, esta bastante difundida no campo da pesquisa educacional chegando a ser reconhecida em políticas curriculares, entende o acesso ao conhecimento escolar/científico como instrumento capaz de viabilizar a participação ativa e consciente dos indivíduos nos diversos âmbitos da convivência coletiva, fazendo

No que se refere às projeções dessas lógicas para a escola, pressupõem o uso da noção de currículo como “arma social”. Trata-se de uma perspectiva que enfatiza o caráter transformador da sociedade pela via do acesso ao conhecimento científico que, embora amplamente utilizada e debatida como política e legislação, habita o campo da crença (SÜSSEKIND, 2014, p. 1514).

Além do questionamento sobre os limites da ideia de que o conhecimento pode “libertar” os indivíduos das desigualdades e diferenças que marcam sua existência real e cotidiana, o dossiê analisado trouxe críticas ao entendimento de currículo que esses discursos pressupõem. Isto porque, nesses termos, o currículo é encarado como *um documento* uniformizador de um roteiro prescrito de conhecimentos que serviria para normatizar e controlar as práticas dos estudantes, professores e escolas.

Entretanto, o entendimento escriturário das políticas curriculares e o poder devotado a um documento acabam por subestimar as interações sociais e as negociações cotidianas no chão da escola. Ou seja: desconsidera-se o uso, o consumo, a apropriação dos conhecimentos/saberes escolares. Como desdobramento, a noção de currículo é despida de complexidade, tornando-o *um objeto* supostamente capaz de orientar massas de professores sobre o que ensinar e como ensinar, bem como servindo para avaliar e definir o que sabem e o que não sabem milhões de estudantes (SÜSSEKIND, 2014, p. 1514).

Esse é um entendimento de currículo que os autores posicionados buscaram rejeitar. Para Marchelli (2014), a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, pois depende da ação convicta dos sujeitos para vê-la como um direito. Já Macedo, Nascimento e Guerra (2014) avaliaram que a perspectiva que nutre a construção de uma suposta identidade curricular nacional a ser fixada na BNCC foi inspirada na didática diretiva, ou seja, na estipulação de sequências de conteúdos e em modelos de “como ensinar”. Por conseguinte, expressa uma visão distante do sentido cultural de currículo e revela proximidades com a ideia de “escola única”.

O problema desse pensamento está na *vontade de exterodeterminação* (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014), cujo gosto pelo diretivismo aproxima-se da tentativa de homogeneização dos saberes e das práticas, contribuindo para

valer seus interesses. Há, nesse viés, a defesa da escola pública de qualidade para todos, vinculada à ênfase na dimensão política da educação escolar. Para aprofundamento, consultar Saviani (2001).

camuflar os aspectos sociohistóricos relativos à diferença, às discriminações étnicas, às formas de luta por afirmação e pertencimento por parte de múltiplos grupos. Por outro lado, a ideia de base comum, articulada à noção de identidade nacional, foi vista como dissociada das lutas pelo reconhecimento da diversidade como condição sociocultural da educação que se realiza em vários contextos brasileiros (MACEDO, NASCIMENTO & GUERRA, 2014, p. 1558).

Encontra-se, portanto, tensionada no referido dossiê a perspectiva conceitual da BNCC, na medida que a aprendizagem escolar foi vista pelos autores como vinculada a processos formativos irreduzíveis, irrepetíveis, finitos, social e culturalmente valorados. Há, nesta concepção capitaneada pela ABdC, o entendimento de currículo como percurso, como ação concreta. Currículo como verbo e não como substantivo. Ou seja: tomado como *acontecimento* que desponta nas relações cotidianas entre os sujeitos da educação. Por ser um fenômeno relacional, configurado *em ato*, trata-se de um processo constante de (re)significação que é, por isto mesmo, negociável, imprevisível.

Em síntese: tais problematizações que demarcaram uma determinada posição na arena político-pedagógica em torno dos sentidos de escola e de currículo colocaram em xeque a necessidade (e a pretensão) de unificação nacional do saber e a noção de currículo como arma social.

Como justificativa para o enfrentamento das concepções capitaneadas pelo governo federal e por outros atores listados, Sússekind (2014) apontou que a homogeneização de conhecimentos tem, ao contrário, o poder de aprofundamento de uma linha abissal já existente, uma vez que tece hierarquias de des-pertencimentos entre os conteúdos reconhecidos como válidos, eficientes, adequados ou comuns e aqueles que são desvalorizados, excluídos, invisibilizados²⁵⁴.

Macedo, Nascimento & Guerra (2014) apontam o contingente de estudantes oriundos/as de culturas e contextos historicamente invisibilizados nas políticas educacionais que, entretanto, reivindicam e afirmam suas identidades múltiplas e multiculturais através da materialização de políticas pró-diversidade, de inclusão socioeconômica e de ações afirmativas.

²⁵⁴ Como exemplo de que essas relações de poder-saber se apresentam nas construções curriculares, temos a reivindicação pelo reconhecimento e inclusão de sujeitos e segmentos sociais que lutam para serem vistos e valorizados como detentores de saberes/fazeres práticos, experienciais, tradicionais, ou mesmos pautados em lógicas outras, a exemplo dos povos africanos e indígenas.

Concordando com esta concepção, Cossio (2014, p. 1572) pontuou que os currículos prescritos partem de uma seleção que é fruto das tensões, conflitos e dos compromissos culturais, políticos e econômicos que (des)organizam um povo. Dessa forma, a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, oficial, em detrimento a *conhecimentos outros* traz fortes indícios sobre quem orquestra essas relações de saber-poder na sociedade.

Ainda referente à pergunta sobre o que é uma BNCC, Marchelli (2014, p. 1498) argumentou que a estipulação de uma base comum se apresenta como uma forma de evitar que currículos de uma mesma série ou nível de ensino tenham muitas disparidades entre si. Há nisso tanto a rejeição da heterogeneidade daquilo que vinha sendo praticado nas escolas, como a promessa de que a padronização irá garantir *práticas melhores*.

Segundo Cossio (2014), nesses termos, a discussão da BNCC enseja o debate sobre a definição de um tipo de educação sustentada pela lógica cognitivista; universaliza os conhecimentos “necessários para todos” com base no direito à aprendizagem; incide sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos priorizados, posto que serão avaliados nas provas nacionais; orienta a formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica (as chamadas “boas práticas” dentro dos conteúdos definidos).

Assim, ainda que os discursos em favor da BNCC realcem o entendimento de que o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o conjunto de ações formativas empreendidas pelas escolas, ao se configurar como uma base comum, apresenta os conhecimentos selecionados como *necessários* e *obrigatórios* em cada etapa e nível de escolarização (sob pena de reprovação, recuperação ou, até mesmo, expulsão).

Tal relação ambígua permite afirmar que a BNCC formaliza intencionalidades presentes em sua elaboração (COSSIO, 2014, p. 1572). Dentre essas, Sússekind (2014, p. 1515) realçou a ideia de *currículos como territórios de desenvolvimento*, planejamento e medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade. Revela-se, portanto, bastante mercadológica, habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras, que reinam nos debates atuais:

Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descrito como a “crise da educação”, defendem a necessidade de “currículo claro e objetivo” que nos deem caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação dos materiais didáticos”; assim, alimentando uma dicotomia *escola-sociedade* calcada na ideia de “obsolescência da escola” e incompetência ou despreparo dos professores (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515).

Macedo (2014) concordou com esta perspectiva. Para ela, está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação, cujos sentidos hegemônicos buscam o controle do que será ensinado e aprendido nas escolas. E pondera: “que sentidos de educação estão sendo excluídos quando a BNCC significa educação de qualidade como aquela que pode ser avaliada? Ou o que se exclui como educação sem-qualidade?”.

A resposta que as próprias políticas querem construir é: tudo aquilo que se vem fazendo e que tem sido responsável pelo atual (e suposto) estado de crise por que passaria a educação. Trata-se de um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades (MACEDO, 2014, p. 1549). Essas causas têm sido descritas, insistentemente, lançando mão de um conjunto de índices estatísticos que não deixam dúvida sobre a *necessidade de intervenção*.

De posse dessas considerações, é importante ressaltar o entendimento de que a construção da BNCC emergiu como enfrentamento a uma pretensa ineficiência das formas vigentes de gestão da educação pública. Nesse movimento em que as práticas escolares (múltiplas e dispersas) têm sido criticadas como carentes de qualidade, a avaliação nacional é tida como estratégia governamental para “compreender melhor” o que se passa nos sistemas educacionais.

Alves N (2014) também problematizou algumas lógicas que permeiam a construção desses discursos. Para ela, no processo de criação de necessidades e das condições de possibilidade para satisfazê-las, criam-se e emitem-se convicções por aqueles que, percebendo o que se decidiu chamar de “a crise da escola”, apresentam soluções fáceis entre tantas posições e imagens existentes sobre as questões curriculares.

Aprofundando a crítica sobre os sentidos de currículo e de educação que os defensores da reforma buscavam fixar, um dos caminhos escolhidos por Macedo (2014) foi a identificação dos agentes públicos e privados que atuaram na

hegemonização de um sentido para o termo BNCC. Articulando a teoria do discurso, de Ernesto Laclau, com o conceito de redes de políticas²⁵⁵, de Stephen Ball, a autora procedeu ao exame das novas configurações das políticas públicas a partir dos anos 1990.

O que as análises das coleções de fontes indicaram vão ao encontro do que foi discutido nos capítulos anteriores: a ingerência de articulações nacionais e transnacionais caracterizadas pela atuação de agentes políticos não-públicos na forma de fundações, instituições financeiras e empresas, tanto na construção como na implementação de reformas educacionais.

A *professorapesquisadora* reiterou que uma das formas de atuação dos atores privados²⁵⁶ tem sido o financiamento de instituições dedicadas a produzir “inovação educacional”, provendo o setor da educação de soluções socioempresariais e de mercado. As chamadas *think tanks* têm criado projetos em parceria com estados e municípios, visando à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la.

Uma das soluções mais aplicadas tem sido o uso de mecanismos de regulação baseados na avaliação, segundo modelos privados de gestão. Nos discursos proferidos nos eventos em favor da BNCC, Macedo (2014) pôde identificar que o caráter público da educação - e sua ineficiência – atrelou uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. A hegemonia²⁵⁷ da nova sociabilidade estava sendo garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público (MACEDO, 2014, p. 1538).

Diversos autores (ALVES N, 2014; COSSIO, 2014, por exemplo) concordaram com esta posição, pontuando a vigência de um movimento com forte

²⁵⁵ O conceito de redes de políticas tem sido mobilizado para ajudar a entender as novas configurações das políticas educacionais no mundo globalizado. Trata-se da emergência de comunidades políticas descentradas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções. São constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem comunidades que se identificam pela partilha, contingente, dessas demandas. Operando de forma global, as redes vêm criando novas formas de sociabilidade, marcadas por novas relações entre público, privado, filantrópico, não-governamental, onde suas fronteiras vêm sendo constantemente deslocadas [e borradas].

²⁵⁶ Foram alguns dos atores privados identificados através das parcerias mobilizadas para a realização dos eventos em favor da BNCC (2013-2014): fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o MTPE.

²⁵⁷ O conceito de hegemonia está relacionado à operação pela qual um significado particular assume o lugar impossível da totalidade, uma pretensa função de significação universal. É, portanto, lugar impossível, uma vez que é habitado pelo antagonismo que constitui a atividade política democrática. Dessa forma, Macedo (2014) compreende as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de fixar sentidos para educação [e currículo].

influência de forças privadas e privatistas, que atuou na produção de um *senso de urgência* para a aprovação da BNCC. Além de recorrerem ao aspecto normativo da lei, ou seja, justificando-se no curto prazo (dois anos) para o cumprimento da pauta, os discursos comportavam outros aspectos.

Um dos elementos centrais, como já foi afirmado, é a defesa da qualidade da educação, tomada como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituíram neste jogo político. Entretanto, há nas políticas curriculares demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e à permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o referido significante (MACEDO, 2014, p. 1536-7).

A *promessa da qualidade* responde, portanto, à sobredeterminação de demandas múltiplas, distintas e dispersas. Para Machado e Lockmann (2014), esse fenômeno se relaciona ao alargamento das funções e missões projetadas para a escola, responsabilizada por questões que vão desde o combate ao *bullying*, à resolução de problemas disciplinares, à descoberta de novos talentos; passando pela redução de mortes no trânsito, combate à obesidade e à destruição do meio ambiente; até a melhoria da saúde pública, da produtividade econômica, da cidadania, das performances esportivas. Por fim, chegando à superação das desigualdades sociais de classe, raça e gênero.

Essas miradas salvacionistas que projetam permanentes ou até mesmo infinitas demandas para a escolarização podem ser interpretadas como aquilo que permite identificar a escola sob o signo do fracasso, haja vista a impossibilidade de atender a expectativas nem sempre convergentes. Como consequência, professores, gestores e estudantes são assediados por narrativas de sucesso pautadas em concepções e metas tão diversas que se tornam impossíveis de serem satisfeitas a um só tempo, em um só espaço. Trata-se de promessas infundáveis que contribuem para a responsabilização e culpabilização da comunidade escolar por problemas que ultrapassam os muros (ou as possibilidades) da escola.

Tais necessidades distintas e permanentes formam uma cadeia de equivalência que catalisa demandas em torno de uma fantasia idealizada de crise, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos (MACEDO, 2014, p. 1536). Esses discursos são capazes de assemelhar praticamente todas as demandas

sociais, projetando-as ao campo da educação, haja vista que ninguém é posto *no lugar do outro*, ou seja, daquele que não defende uma educação de qualidade.

Contudo, o que nem sempre fica explícito é que a noção de qualidade está atrelada a múltiplos entendimentos de currículo, de escola, de sociedade. Daí ser possível afirmar que *o fracasso escolar é produzido* a partir de discursos que desqualificam o trabalho de professores, gestores e estudantes, tornando-os despreparados, incompetentes, por não concretizarem expectativas irrealizáveis.

Numa outra direção, porém com pontos de convergências, o dossiê “A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo”, publicado pela revista Teias no ano de 2015, contou com textos voltados à análise das relações entre os currículos escolares e os modos de regulação social, operando com uma noção de poder produtivo e microfísico.

Apresentando-se como parte de ações tentaculares da ABdC, com vistas a disseminar o que tem sido elaborado no campo e, simultaneamente, *participar das políticas educacionais no país*, os editores ressaltaram a importância da atuação de coletivos organizados nas lutas por significar os debates sobre aquilo que conta (ou não) como conhecimento válido nos currículos e avaliações da educação básica.

Embora com poucas incursões diretas sobre a BNCC, o dossiê investiu no exame sobre as formas de vigilância, controle e regulação da coletividade na sociedade em que vivemos, realçando algumas possibilidades de subversão por meio de currículos a serviço da vitalidade (biopotências curriculares).

Operando com uma noção de política não estadocêntrica, os autores se propuseram a pensar os currículos em meio a jogos de saber-poder, entendendo-os como parte dos processos de regulação que nos ensinam quem somos (e quem não somos) e o que devemos/podemos (e o que não devemos/podemos) saber. Para os editores, em tempos onde as tentativas de standardização pressionam universidades, escolas, professores e estudantes em torno de currículos *mínimos, comuns e/ou nacionais*, percebemos o quanto tais reflexões possibilitam o enfrentamento às prescrições das políticas recentes.

Nesta empreitada, foi realçada a fecundidade do diálogo com Michel Foucault, através da noção de *biopolítica*, concebida como um *analisador* das formas de governo atuais, pautadas na vontade de controle, porém ressaltando as re-existências em face deles. Como no dossiê anterior, cumpre acompanhar

algumas problematizações que compareceram nestas fontes, para interpelarmos o acontecimento BNCC.

Sikilero e Thoma (2015, p. 7) pontuaram que as políticas educacionais têm promovido discursos que tencionam uma aproximação/conhecimento dos riscos socioeconômicos situados na *condição de não aprendizagem*. Assim, o combate ao baixo rendimento dos estudantes, em conjunto com outros insucessos escolares, tais como a evasão e a retenção, norteiam o rumo das intervenções. Com forte viés neoliberal, as avaliações externas se tornaram uma estratégia de governamentalidade, tanto para o controle quanto para a condução das condutas dos sujeitos sociais.

Concordando com esta posição, outros autores (REIS, 2015; SANTOS, 2015) se apropriaram das investigações de Foucault para interpretar a emergência de uma racionalidade de Estado pautada no poder sobre a vida. A noção de biopolítica foi utilizada para problematizar as formas de gestão do corpo coletivo (a população), através da institucionalização de programas educacionais como estratégia de prevenção e enfrentamento aos riscos sociais.

Segundo Reis (2015), a educação vem se tornando uma espécie de potencial vetor de *mais-vida*: atua na produção de significações cada vez mais dependentes das lógicas do mercado, que evoca os princípios do cuidado de si, onde o indivíduo é convocado a formar a si mesmo. Nesse caso, o princípio do cuidado nos coloca em contextos extremamente normativos.

Com a emergência desse novo individualismo e com a conseqüente responsabilização e transferência de culpas para os indivíduos, temos toda a criação de uma nova economia das pulsões, em que os princípios do cuidado com o corpo, com a aparência, com a formação, com a aprendizagem, com a saúde, com a alimentação representam apenas alguns dos cuidados que passam a ser exigidos como indispensáveis na consecução de um estilo de vida pretendido. Assim, os indivíduos são obrigados a se alimentarem de determinadas maneiras, a cuidarem bem de sua saúde, do meio ambiente, do vestuário, da violência, das “identidades”, da educação, das drogas, da política, da família, da inteligência, do corpo etc., e são obrigados a manterem, a qualquer custo, a sua forma. Portanto, são envolvidos em novos processos de subjetivações (REIS, 2015, p. 67).

Numa direção semelhante, Santos (2015, p.48) apontou o interesse das tecnologias políticas contemporâneas pelo controle do corpo, da saúde, das maneiras de se alimentar e de morar, das condições de vida, ou seja, de praticamente todo espaço da existência. A vida passou a ser fonte de pesquisa e de capitalização provocada, entre outras coisas, pelas mudanças no mundo do

trabalho. Tais mudanças impulsionam a emergência de uma política da *subjetividade produtiva*, tendo a afetividade, a vitalidade, a criatividade e a comunicação em rede como elementos imprescindíveis para a sua constituição e funcionamento.

Assim, através de uma série de injunções da ordem do poder-saber, operamos cada vez mais sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo uma série de preceitos e de controles tornados contínuos e permanentes. Nesse processo, a tecnologia estatística foi reconhecida por Sikilero e Thoma (2015) como fundamental, atuando como divulgadora das ações e programas sociais, educacionais ou econômicos que alcançam bons índices e que, por isso, tornam-se exemplos para outras instituições do Estado.

Na educação os números vêm estabelecendo ações e estratégias de gerenciamento do insucesso escolar, indicando quais seriam os melhores índices de eficiência, com base na estipulação da *média da aprendizagem* dos alunos. Nesse ponto, o discurso da inclusão apresenta-se como estratégia de governamentalidade, o que pode ser verificado nos investimentos para que nenhum estudante fique fora da escola, cujas iniciativas passam a contar com ações de combate aos prejuízos causados por fatores externos: auxílios-transporte, visitas domiciliares, investimento em serviços de psicologia, odontologia, nutrição²⁵⁸ etc.

No que concerne aos fatores intraescolares, Santos (2015) ressaltou as intervenções direcionadas não apenas ao planejamento dos objetivos e à seleção de conteúdos (*o que ensinar*), mas à ênfase em dois outros elementos: os modos pelos quais os conteúdos são colocados em ação (*como ensinar*) e, sobretudo, como são avaliados. É através do monitoramento do produto da atividade pedagógica, a aprendizagem estudantil, por onde estão se intensificando as técnicas de controle na escola: “diante deste contexto emergem discursos salvacionistas que prometem metodologias originais e infalíveis, além do crescimento das políticas e programas educacionais que veem na avaliação o parâmetro exclusivo de qualidade” (SANTOS, 2015, p. 48).

A avaliação da aprendizagem, concebida nesses termos, emerge como aquilo que articula os âmbitos individual (poder disciplinar) e coletivo (biopoder), uma vez que impele os sujeitos, no caso dos estudantes, a se compararem com os

²⁵⁸ Durante a pandemia da covid 19, esses investimentos foram direcionados à aquisição de internet e de equipamentos tecnológicos (computadores, celulares, chips, pen drives) para que os estudantes pobres não perdessem o vínculo com as escolas, mesmo com a impossibilidade de frequentá-la presencialmente.

demais colegas de sua idade e série. O resultado dessa operação é a assunção de uma “anormalidade de desempenho” daqueles cuja diferença em relação à maioria é tida como excessiva, desviante.

Os relatórios produzidos permitem comparações ao longo do tempo e do espaço e têm sido utilizados em vários tipos de análises. Nas populações escolares, os desempenhos nas provas são cruzados a fatores sociais, econômicos e até psicológicos: as pessoas são ordenadas em grupos, criando relações entre as individualidades e certos (des)pertencimentos sociais (pessoas urbanas, rurais, dotadas, deficientes, em situação de risco, desfavorecidas etc). Nota-se que ao mesmo tempo em que os indivíduos são identificados e agrupados, são construídas imagens que podem classificá-los como “fora dos padrões”. Essas lógicas acabam gerando processos de exclusão que se firmam sob a bandeira da inclusão.

As relações entre os currículos escolares e os controles biopolíticos se intensificam diante do reforço à formação pautada no empreendedorismo, na competência e na qualidade²⁵⁹. Para Santos (2015), o sujeito que passa a ser empreendedor de si, gerenciando sua própria produtividade, mercantiliza sua vida. Essa racionalidade, segundo Sikilero e Thoma (2015), caracteriza a sociedade neoliberal, onde cada um é responsabilizado pelo seu destino, diminuindo a dependência do Estado: trata-se do investimento do/no *sujeito enquanto aprendente*, capaz de participar do jogo do neoliberalismo (SIKILERO E THOMA, 2015, p. 16).

Na visão de Santos (2015), essas relações podem se refletir na proposta do MEC em estabelecer uma base curricular nacional em vias de tentar homogeneizar e assimilar heterogeneidades, ou seja, o currículo enquanto aparelho de captura estatal.

Para Denise Sepúlveda (2015), os investimentos normalizadores produzem processos de subjetivação que influenciam tanto a formação das identidades dos alunos quanto os procedimentos de exclusão por parte de alguns grupos, como os homossexuais. No artigo analisado, a autora ressaltou a importância do estudo sobre o problema das identidades que, embora fragmentadas, instáveis e plurais, são alvo de tentativas de fixação a partir de modelos padronizados e ideais.

²⁵⁹ Lógicas enfatizadas na versão final da BNCC, conforme veremos no próximo capítulo.

Exemplo dessa incursão na atividade escolar são os investimentos na conformação de uma *megaidentidade*, a identidade nacional, que tenta se sobrepujar a todas as outras identidades. Para Sepúlveda D (2015), a produção de um “universalismo antidiferencialista”, posto em funcionamento a partir dos poderes e recursos dispostos pelo Estado, visa tornar a identidade nacional mais atrativa, ao invés do direito à diferença.

Em diálogo com Boaventura Santos, a professora apontou que os camponeses, os índios, os imigrantes estrangeiros, as mulheres, os homossexuais e os loucos foram objeto de políticas nacionais inibidoras de suas identidades, o que possibilitou processos de exclusão culturais e sociais. Dessa forma, a identidade nacional, ao homogeneizar as culturas, descaracterizou as diferenças, dificultando o desenvolvimento das identidades culturais. Tivemos como fruto desse processo a invisibilização de grupos e sujeitos, levando-os ao sentimento da eliminação e não pertença (SEPÚLVEDA D, 2015, p. 110-111).

O dossiê também incursionou pelo exame do tipo de conhecimento valorizado pelo currículo como instrumento do biopoder. No caso da escolarização, trata-se daquele que fora eleito pela ciência como o mais legítimo. Para a assunção dessa visão hegemônica foi necessário o entrelaçamento da educação escolar com a economia industrial, bem como o comprometimento com uma visão de mundo na qual o cosmos é pensando como algo a ser explorado/colonizado pelo ser humano.

Como vimos no capítulo II, a forma escolar, nos países ocidentais, foi concebida como instrumento de difusão de um ideal de conhecimento, contribuindo para a construção de uma visão objetivista de mundo. Com efeito,

A configuração curricular que se enquadra nessa perspectiva é a do currículo instituído, o currículo constituído a partir das instâncias governamentais e imposto aos mais diversos tipos de contextos escolares. Mas, a despeito deste movimento da institucionalização, temos a operação de uma série de lógicas plurais que mobiliza uma pluralidade de saberes e práticas que não se deixam enquadrar pelo currículo dado. Com isso, somos obrigados a admitir que há uma série de cosmovisões contribuindo na composição dos cenários escolares, auxiliando na mobilização de diversos modos de experiências, ou seja, os modos de se pôr e de se experimentar o mundo são plurais, porque não conseguem ser completamente abarcados pelo arcabouço mobilizado pela cosmovisão mecanicista da ciência (REIS, 2015, p. 62).

Segundo Alves e Almeida (2015), a ordem científica moderna rejeitou outras formas de pensamento. Nesse contexto, as ciências entenderam que os “outros” conhecimentos, se existentes, precisavam ser superados, pois eram o lugar

do engano, do erro, da “não verdade”. No entanto, novos conhecimentos são criados cotidianamente no permanente caos que constitui o social e o subjetivo. Apesar disso, nosso olhar, acostumado com a ordem e a linearidade, perde muitas vezes a condição de entender o que se forma como diferente, haja vista a resistência ou inadequação do que se faz outro às idealizações, às lógicas ou expectativas de agrupamentos, direcionadas a captar o que é comum.

Levando essas reflexões aos estudos nos/dos currículos, a *professorapesquisadora* posicionou-se em favor de que os saberes múltiplos, complexos e dispersos sejam organizados nas redes educativas que todos nós formamos, em nossa vivência cotidiana, e na qual nos formamos sempre em relação com outros.

Gonçalves (2015), de forma subversiva às injunções do currículo instituído, defendeu a atenção às possíveis brechas que os saberes pretensamente alinhados de maneira universal deixam escapar. Para ela, tais aberturas possibilitam a criação de espaços e intervalos no campo dos *saberes desalinhados*. Assim, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos fomentam a impossibilidade de estabelecer uma totalidade do conhecimento científico e escolar.

Essa possibilidade de subversão é proporcionada pelo *sentimento do mundo* que mobiliza os sujeitos a buscarem aquilo que os movimenta e os impulsiona a *percebersentir* a pluralidade da vida, suas trivialidades, seus conhecimentos, cheiros, sons etc. A autora nos convidou a enxergar outras maneiras de *fazerpensar* o cotidiano escolar, cultivando a capacidade de sentir um pouco de quase tudo o que de banal e rotineiro nos passa, como vias de desvio.

Neste processo de desconstrução da necessidade de uma BNCC, Alves e Almeida (2015) ressaltaram a influência que os movimentos coletivos vêm tendo nas mudanças de currículos no Brasil. Para elas, as ações dessas redes precisam ser investigadas em relação aos modos como se desenvolveram e às articulações que possuíram (e possuem) com outros movimentos. Tal exame se refere não apenas aos modos como fizeram pressão junto ao governo, mas aos movimentos coletivos – variados, diferenciados - que buscaram mudar democraticamente os processos desenvolvidos em prol da educação pública.

Como exemplo, apontaram os movimentos educacionais que vêm se opondo à criação de uma Base Nacional Curricular. A justificativa utilizada para investigações presentes e futuras foi o entendimento de que a BNCC rompe com a

ideia de diversidade expressa na Constituição, na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Na oportunidade, indicaram a leitura da Moção publicada no site da ANPEd, contrária à reforma, analisada nesse capítulo.

Provocando autorreflexão e autocrítica dos membros de coletivos organizados quanto à sua intervenção nas políticas públicas, Carvalho (2015) discorreu sobre o papel da ABdC e problematizou até que ponto a assunção de bandeiras coletivas podem omitir diferenças internas.

No artigo, a autora situou as formas de atuação da entidade, cujo campo de lutas ocorreu em uma dupla dimensão: a de propor uma organização aberta e democrática às políticas curriculares em ação; a de opor-se às estruturas curriculares verticalmente orientadas. Levando em conta esses objetivos, a *professorapesquisadora* propôs-se a debater alguns pressupostos a serem incorporados para que a entidade se constitua como uma força democrática no plano de uma prática social horizontal concreta.

A mesma pontuou ainda que as entidades acadêmico-científicas se identificam por uma identidade vinculada a um setor do conhecimento, não apenas em suas relações com o avanço da ciência em determinada área de saber, mas, também, com uma forte dimensão política no âmbito das práticas sociais. Apesar desse processo de identificação, propôs que as ações da entidade se caracterizassem pelo exercício de movimentos coletivos que concorressem para a multiplicidade, por meio das artes da organização de agenciamentos político-educativos daqueles que *pensampraticam* currículos (CARVALHO, 2015, p. 153).

Assim, para além do debate em eventos científicos e da realização de pesquisas sobre a atuação dos movimentos sociais, defendeu a investigação das formas de lutas das próprias entidades em sua relação com aqueles movimentos, uma vez que os mesmos ensejam coletivos que reivindicam uma série de direitos das populações. No caso específico da ABdC, ressaltou as tentativas de intervenção a partir, e em função, dos estudos sobre os problemas socioeconômicos e políticos que permeiam a definição das políticas curriculares (CARVALHO, 2015, p.155).

Outro exemplo das formas de atuação da entidade, para além dos eventos e publicações diversas e dispersas, foi a elaboração do dossiê da Revista e-Curriculum (2014) – anteriormente analisado – tendo como mote central a luta contra a imposição vertical da BNCC. Na oportunidade, realçou a potência do dossiê na ampliação do campo discursivo que se engendrava em torno da BNCC. Acrescentou

que a entidade, assim como o GT de Currículo da ANPEd, têm participado dos eventos e audiências conduzidas pelo MEC buscando levar a posição dos seus associados. Essa dimensão política de atuação se efetiva, portanto, pelas redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo formadas entre as entidades científicas e todos aqueles potencialmente interessados nas questões curriculares.

Dessa forma, ponderou que a constituição de redes das entidades com movimentos coletivos pode contribuir para a emergência de uma nova racionalidade no campo. Para tanto, ressaltou o deslocamento da liberdade da ordem para a liberdade de organização, de um de agenciamento político-educativo que se faz e desfaz na arte dos “encontros” (CARVALHO, 2015, p. 165).

Encaminhando-nos para o final desta abordagem das *re-existências* curriculares em face das prescrições - e interdições – governamentais, passemos às considerações sobre o dossiê da Revista Teias (2016): “O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares”. Em parceria com a ABdC, a iniciativa reuniu pesquisas que investigaram as formas de articulação entre diferentes discursos que objetivam formular prescrições curriculares de maneira “dissonante com o que tem constituído o debate público e democrático sobre educação” (THIESEN; ABREU, 2016, p. 1).

Embora reconhecendo a diversidade das posições dos grupos mobilizados, os autores apontaram o fortalecimento das lógicas conservadoras que recompõem posições que, se pensava, estarem superadas. Esses retrocessos podem ser observados nas lógicas que fundamentaram a emergência da BNCC, do Projeto Escola sem Partido e da Reforma do Ensino Médio.

Para os autores, tais políticas compactuam com o entendimento do currículo escolar como estudo descritivo da realidade e prescritivo do agir, alinhadas ao “espírito conservador”.

Os textos mostram como os discursos conservadores (re)emergem de múltiplas origens, lugares e caminhos e que se fortalecem no tempo presente, além de explicitar a complexidade dos processos políticos que invadem a arena educacional e curricular. Esperamos que este dossiê contribua para as discussões sobre políticas públicas em educação e do campo do currículo em particular, visando mobilizar esforços de resistência e articulação no que se refere à luta contra os discursos conservadores (THIESEN; ABREU, 2016, p. 1).

Diante dessa multiplicidade de despontamentos, lugares e caminhos por onde o conservadorismo avança no campo da educação, uma primeira questão se

apresenta: mas, afinal, o que é o conservadorismo? O que caracteriza o pensamento conservador?

Conforme Denise Sepúlveda e José Sepúlveda (2016, p. 141-2), são vários os significados atribuídos ao adjetivo conservador, havendo uma dificuldade maior em conceituar o substantivo *conservadorismo* devido à complexidade de determinar a sua natureza e os seus fins. Isto porque não há uma teoria política comum que defina os conservadores, nem uma sistematização das suas ideias. Por isso, o uso da palavra entra no cotidiano com sentidos variados. Haja vista a polissemia e a dispersão de sentidos, foram múltiplos os entendimentos dos autores sobre a incursão das lógicas conservadoras nas reformas curriculares.

Carvalho, Sales e Sá (2016) problematizaram o fortalecimento dos discursos conservadores articulados ao revigoramento da díade direita-esquerda, a partir dos gritos que denunciavam que a “esquerda” teria invadido a escola brasileira. Para as autoras, o ressurgimento dessas narrativas aconteceu anacronicamente e à revelia de acontecimentos como o fim da guerra fria e a derrocada do socialismo real, simbolicamente representados pela queda do muro de Berlim em 1989, além das teses do fim da história nos anos 1990²⁶⁰.

Esses elementos articulados tornaram ultrapassada, em certa medida, a polaridade em questão, sob o ponto de vista do propalado o fracasso dos regimes comunistas. Entretanto, de forma curiosa, a “superada” díade direita-esquerda tem sido reavivada sem que fossem realizadas experiências concretas de Estados comunistas, tidos como peças fundamentais de conceituação da díade (CARVALHO, SALES E SÁ, 2016, p. 6).

Conformando esse complexo cenário, no campo da educação, é importante pontuar que as teses do fim da história foram constantemente refutadas, embora a partir de perspectivas heterogêneas. Por exemplo: foram desabonadas tanto por aqueles que as negavam totalmente, em nome do dinamismo histórico²⁶¹,

²⁶⁰ Como o famoso artigo “O Fim da História”, transformado em livro em 1992, chamado de “O Fim da História e o Último Homem”, de Francis Fukuyama. Nesse texto o autor defende que, tendo sido derrotados o fascismo e o socialismo, a história da humanidade teria atingido o ápice de sua evolução, com o triunfo do capitalismo e das democracias liberais.

²⁶¹ Embora diferentes entre si, neste grupo encontram-se críticos ao capitalismo como modelo econômico, político e social, advogando a sua *necessária transformação*, tendo em vista os inaceitáveis índices de pobreza, exploração, violência, desigualdade e até mesmo os efeitos nocivos ao planeta. É o caso daqueles que defendem a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. E que confiam, para isso, no papel da educação escolar tanto na conscientização das pessoas sobre sua condição de opressão como para a instrumentalização na luta por fazer valer seus interesses coletivos, negligenciados pelo modelo vigente. Há, nesse projeto,

como por aquelas visões que aceitavam não o fim da história como um ápice das civilizações, mas *o fim de uma história*, a história como progressão linear²⁶².

Para Carvalho, Sales e Sá (2016), embora a queda do socialismo real tenha abalado as crenças nas teorias críticas²⁶³, principalmente quanto ao aspecto da busca transcendental de um paraíso a ser alcançado a partir do comunismo (história como progressão linear), é nesse período que emerge a literatura pedagógica das chamadas teorias pós-críticas²⁶⁴.

Num outro viés, os sinos da tecnologia anunciavam que o mundo se tornava diferente depois da internet. Os entusiastas das “novas tecnologias” colocavam-nas como capazes de possibilitar a democratização do conhecimento.

uma esperança e também um engajamento na construção de *outra história social*, a partir da emancipação dos indivíduos da sua condição de opressão político-econômica.

²⁶² Ensaando uma definição, nesse grupo (também marcado por diferenças), encontram-se aqueles que questionam a perspectiva evolucionista e que desconfiam da possibilidade de haver uma sociedade sem relações de poder ou de dominação, ou seja, uma sociedade totalmente emancipada e sem discriminações de qualquer natureza. Por outro lado, defendem a impossibilidade de conhecer, de antemão, o futuro do ser humano, da sociedade, do planeta, haja vista que história - *que se constrói no cotidiano* - sempre comportará o inacabado, o imprevisível, o imponderável.

²⁶³ Saviani (2001) realizou uma classificação das teorias educacionais em dois grupos, tomando como referência o problema da marginalidade relativa ao fenômeno educacional (fatores que envolvem o acesso e a permanência na escola). As denominadas “teorias não críticas” são aquelas que entendem a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Este grupo concebe a sociedade como essencialmente harmoniosa, onde a marginalidade é encarada como acidental, a ser corrigido pela educação. Em contrapartida, as “teorias críticas” questionam a autonomia da escola face à sociedade, marcada pela divisão entre grupos ou classes com interesses antagônicos. Nesse caso, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à estrutura social, onde a educação contribui para reforçar as relações de dominação, sendo um fator de marginalização. O segundo grupo de teorias foi subdividido em “críticos-reprodutivistas” (aqueles que explicitaram os mecanismos de reprodução da dominação, porém não apresentaram um projeto de mudança) e “histórico-críticos” (aqueles que reconhecem os condicionantes sociais, porém realçam a dimensão histórica, que encara a escola como suscetível de ser transformada, no momento em que for organizada a partir dos interesses dos dominados). Parte significativa dos “histórico-críticos”, dentre os quais o próprio Saviani, confia que a denúncia das formas disfarçadas de discriminação contribui para a construção de “uma pedagogia superadora das desigualdades” (SAVIANI, Prefácio à 30ª edição, 2001).

²⁶⁴ Segundo Lopes (2013, p.9-10), “no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, [...] discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas [...] para em seguida avançar para as teorias pós-críticas [...]. Não posso afirmar que sempre consiga me libertar dessa ideia, tal é a sua força na minha própria formação [...]. Tentando afastar-me do gradualismo, da ideia de progresso linear, busco operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas [...]. Ainda assim, defendo a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade”.

Paralelamente, enfatizavam as novidades globalização, as mudanças no mundo do trabalho, a nova ordem mundial. Dessa forma, o campo da educação caracterizava-se, na virada do século XX para o século XXI, por uma forte dimensão *não conservadora*:

na escola, tanto as posições defensoras de um *status quo* capitalista, naquele momento, fortemente neoliberais; quanto as mais críticas à Nova Ordem Mundial que se impunha, t[í]nham] a força do novo. Não h[avia] defesa, pelo menos majoritária, de currículos tradicionais (CARVALHO, SALES E SÁ, 2016, p. 6).

Sem esmiuçar os argumentos desenvolvidos no texto, embora reconhecendo que no âmbito das teorias críticas estava presente a díade direita-esquerda, as autoras pontuaram que as diferentes correntes pedagógicas tinham em comum a crítica aos currículos oficiais únicos. Assim, alimentavam o espírito do tempo presente e tinham uma verve de inovação, como pode ser observado na emergência de termos com prefixos anunciativos de ruptura: neoliberalismo, pós-crítica, pós-modernidade, pós-estruturalismo, pós-fundacional (CARVALHO, SALES E SÁ, 2016, p. 11).

Em contrapartida, no lumiar do século XXI emergiram narrativas generalizadas e generalizantes, fruto de constatações de que “tudo o que fizemos deu errado”: ninguém aprende mais nada, ninguém mais sabe ler!

É como se durante todo o longo período de crítica hegemônica à Escola Tradicional e de defesa a processos de ensino e aprendizado mais “significativos”, houvesse ocorrido, não uma sólida ruptura, mas apenas a hibernação de alguns padrões que ressurgem muito fortes na busca de causas para o descalabro que teria se tornado a Educação no país: é o construtivismo, é o Banco Mundial, são os comunistas, é não ensinar a tabuada, é achar que experiência é conhecimento, é a deslegitimação da ciência, é o professor sem autoridade; enfim, é um dizer “antigamente não era assim” (CARVALHO, SALES E SÁ, 2016, p. 11).

No âmbito de um movimento de revisita aos pressupostos pedagógicos com revés conservador, as autoras apontaram a mencionada teoria do conhecimento poderoso, de Michael Young, e a tentativa de retorno ao método fônico de alfabetização na prefeitura municipal de Salvador/Bahia²⁶⁵.

²⁶⁵ Segundo a Prefeitura, o retorno justificava-se pela necessidade de um programa pedagógico com um método definido de alfabetização que possibilitasse o acompanhamento gerencial pela Secretaria de Educação. A política foi lançada em 2013, durante a Jornada Pedagógica do início do ano letivo, onde os professores foram surpreendidos com a informação de que a Prefeitura de Salvador havia firmado parceria com o sistema de ensino do Instituto Alfa e Beto (IAB). A suspensão do Contrato nº 01/2013 foi recomendada pelo Ministério Público da Bahia. De acordo com a promotora de Justiça Rita Tourinho, o contrato entre a SMED e o IAB refere-se à aquisição de 3.781 kits, com material de

No caso da “revisita crítica radical à nova sociologia da educação”, realizada por Young, observaram a aproximação com um discurso essencialista que faz críticas à flexibilidade e contextualização do conhecimento escolar, tido como radicalmente diferente dos saberes da experiência. Já o retorno ao método fônico vai de encontro à perspectiva de que de que “ler é ler o mundo” (Paulo Freire, por exemplo), aproximando-se da concepção de que alfabetizar é decifrar códigos.

Nesse viés, o conservadorismo significa a volta de discursividades interessadas na defesa da neutralidade, da verdade absoluta, de padrões fixos que se pronunciam contra noções menos finalistas e totalizantes. Para Carvalho, Sales e Sá (2016), o espírito conservador pode ser explicado em duas dimensões: de um lado, pelo essencialismo, que leva às dicotomias, exclusões e descartes; de outro, pelo desejo de manutenção de um cenário socialmente desigual, pautado na manutenção de regalias a certos grupos privilegiados.

Salvino e Macedo (2016) pautaram o entendimento do conservadorismo mais próximo de uma oposição entre práticas democráticas *versus* autoritárias. Tal definição foi apresentada como uma tentativa de aproximação, uma vez que, para as referidas professoras, o significante “democracia” e as identidades do “sujeito da democracia” apontam para a precariedade e ausência de sutura.

Passeando por possíveis sentidos que o termo democracia adquiriu em diferentes períodos, pontuaram que seu uso tem sido ligado a movimentos revolucionários no tocante à luta por liberdade, igualdade e por condições dignas de trabalho e de sobrevivência. Referiu-se também ao combate às injustiças do capitalismo, muitas vezes vinculadas à ascensão do socialismo/comunismo. Em contrapartida, o termo conservadorismo passou a caracterizar a defesa da ordem capitalista, bem como a permanência do *status quo* das classes dominantes.

Os significados de democracia passam a transitar em torno desses dois modelos e das suas variações, marcadas por uma maior ou menor predominância dos princípios de mercado e diferentes níveis de intervenção Estatal, seja para garantir o atendimento às demandas das sociedades ou os privilégios de determinados grupos econômicos, políticos, burocráticos e outros, podendo recorrer a dispositivos de dominação mais ou menos repressivos. Assim, a democracia depende da correlação de forças entre Estado, mercado e sociedade civil (SALVINO; MACEDO, 2016, p. 26).

apoio pedagógico dos programas ‘Alfabetização’, ‘Séries Iniciais Ensino Estruturado’ e ‘Prova Brasil’, material de apoio gerencial e logístico para a secretaria, projeto de capacitação para professores e coordenadores pedagógicos e aplicação de avaliações bimestrais nas classes do 1º ao 5º ano de escolarização do ensino fundamental. O investimento total seria de R\$ 12.330.340,00. Para mais informações consultar: <https://www.mpba.mp.br/noticia/27991>. Acesso em: 31/12/2021.

Portanto, o significativo *democracia* vem sendo relacionado às lutas contra as formas de subordinação, injustiças e desigualdades, buscando assegurar liberdade de expressão, de organização e de manifestação política, cultural, religiosa, dentre outras (SALVINO; MACEDO, 2016, p. 26). Nesse processo, a escola e o currículo são considerados estratégicos para o alcance dessas bandeiras.

As autoras apontaram ainda que tanto o liberalismo como o socialismo contêm elementos conservadores e/ou progressistas²⁶⁶, em maior ou menor quantidade, defendendo que a democracia plena será sempre uma impossibilidade. A partir desse entendimento, analisaram o conservadorismo nas políticas educacionais em três aspectos: “manutenção do *status quo* capitalista; garantia de direito à cidadania; e direito à diferença étnico-racial, de gênero, de religião, de classe, geracional e outras” (SALVINO; MACEDO, 2016, p. 26).

A relação entre o avanço da agenda conservadora e o trato com as questões de gênero, raça e credo²⁶⁷ foram enfatizadas por Guedes (2016) e Sepúlveda D; Sepúlveda J (2016). Tais autores trouxeram exemplos de como certos discursos, ao escamotear as diferenças entre sujeitos a partir de lógicas simplificadoras e homogeneizantes, acabaram por causar exclusão e violências.

Guedes (2016) discutiu o avanço do conservadorismo no currículo da rede municipal de educação da cidade de Teresina/ Piauí, a partir do Projeto de Lei 20/2016 que tratava da proibição de livros, materiais didáticos ou qualquer outro meio que abordasse a temática de gênero nas escolas infantis do referido município: “temos o propósito de compreender o que significa retirar essa discussão do campo das políticas curriculares” (GUEDES, 2016, p. 61).

Embora reconhecendo que a escola se constitui como instituição que cumpre funções sociais que lhe são projetadas em determinado período histórico, a autora pontuou que a dimensão cultural sempre está presente no cotidiano escolar. Essa ponderação fez-se importante uma vez os argumentos em favor do projeto de lei apresentavam o entendimento da escola enquanto espaço sistematizado de construção de conhecimento e de ensino de conteúdos científicos. Nesta

²⁶⁶ As autoras fizeram ponderações sobre como algumas experiências de Estados socialistas produziram “hegemonias autoritárias” (SALVINO; MACEDO, 2016, p. 25).

²⁶⁷ O texto do PNE (2014-2024) trata como “a mais ruidosa polêmica” a “alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara)”. Como resultado das discussões e votações, “o Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da ‘igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, expressão substituída por ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’” (BRASIL, 2014, p. 22).

perspectiva, as discussões sobre gênero, raça e religião deveriam ser rejeitadas por não serem vistas como ciência.

Há, nessa perspectiva conservadora, uma ênfase no aspecto social, institucional e prescritivo da escola. Ou seja, é pleiteada uma impossível separação entre conhecimento e cultura (esta última entendida pela autora não apenas como objeto de ensino ou produção cotidiana, mas como aquilo que permite a construção de (re)significações, marcadas por relações de poder que determinam o que é relevante para a formação dos sujeitos). Nesses termos, a cultura se apresenta como um campo de disputas pelo poder e não apenas o ensino do conhecimento legítimo em detrimento às possibilidades outras de explicação do mundo e de nós mesmos. Por essa ótica, currículo, conhecimento e cultura constituem-se mutuamente.

Situando essas relações quanto às questões envolvendo a diversidade e a diferença, Guedes (2016) afirmou:

é possível compreender que as diferenças culturais que permeiam as discussões sobre gênero no espaço escolar pautam-se por relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e que respondem por crescentes xenofobias, racismo, homofobias, dentre outros. Tais respostas tanto têm correspondido à intenção de harmonizar e integrar os diferentes grupos no seio do que se chamaria de cultura hegemônica, como ao propósito de tornar visíveis, questionar e desestabilizar as assimétricas relações entre esses mesmos grupos. Isso porque a cultura enquanto tradição relativista da diversidade admite um sistema essencial enquanto que na diferença ela é percebida como um problema uma vez que seu significado deve ser elaborado considerando as diferentes classes, credos, raças e gênero (GUEDES, 2016, p. 65).

As justificativas para a exclusão do debate sobre gênero das pautas escolares desconsideraram processos histórico-culturais que classificaram e posicionaram as pessoas a partir de uma relação sobre o feminino e masculino. Ao incentivar posições binárias e essencialistas (macho/fêmea, por exemplo), esconde-se as diferenças, invisibilizando outras formas de existências conformadas por sujeitos diversos em seus múltiplos pertencimentos.

Embora tenha sido arquivado, o projeto em questão exprime uma aproximação com o pensamento conservador calcado no entendimento de que o conhecimento escolar deve se distanciar de uma perspectiva sociocultural. Essa postura pressupõe que conhecimento não é cultura e sim ciência, levando à indagação: “e ciência não é cultura?” (GUEDES, 2016, p. 71). Reagindo a tal

interpelação, tenho defendido nesta tese a perspectiva de que não há ciência, conhecimento, linguagem, significados, relações e reações etc. que não sejam histórica e socioculturalmente situados.

Aproximando-se também desta visão, porém demarcando diferenças, Oliveira (2016) defendeu que as posturas conservadoras se apegam às forças instituídas ligadas à escola, à religião, à justiça, em contraponto às posturas progressistas²⁶⁸. Produz-se, com isso, uma percepção (falseada) de que vivemos numa sociedade partida, com recorrente predomínio de uma lógica binária, cujos pares em oposição representam o social.

Haja vista o avanço dessas agendas no campo das políticas curriculares, a autora refutou esses modos de compreensão e propôs, estrategicamente, outras possibilidades de dar sentido ao que nos circunda. Situando os debates no âmbito das políticas de formação de professores, observou a constituição de hegemonias que fortalecem discursos com status de verdade tidos, para ela, como conservadores. Assim, embora as lógicas da formação docente tenham se deslocado do sacerdócio para a profissionalização, em ambas as situações identificou a reedificação de posições conservadoras:

Importante ressaltar que o sistema normativo religioso está ancorado em leis universais que, num olhar desavisado, difere bastante do modo como a cientificidade dialoga com suas normas e princípios. No entanto, os discursos do sacerdócio e da cientificidade na FP se aproximam apesar do caráter antagônico que marcou a emergência/consolidação do pensamento cientificista no campo. Há consenso de que esse sistema normativo religioso influenciou sobremaneira a educação, mas também se observa uma crescente hegemonia do discurso da ciência que se apresenta para ocupar o lugar da religião (OLIVEIRA, 2016, p. 78-9).

A professora identifica o conservadorismo pelo seu apego às instituições enquanto guardiãs de proposições com caráter universal e necessário. Tais lógicas fazem emergir modos de subjetivação em que um sujeito particular é visto como agente capaz de perseguir a ordem instituída pelo universal. Essa imagem do docente pode ser observada quando os discursos defendem, por exemplo, que os professores se liberem de posições políticas para se envolverem exclusivamente com o ensino de disciplinas, como apregoa o Movimento Escola sem Partido.

²⁶⁸ Para Salvino e Macedo (2016, p. 26), as atitudes progressistas aproximam-se da crítica, denúncia e tentativa de transformação das relações de subordinação, injustiças e desigualdades típicas do capitalismo, sem abdicar da democracia. Ou seja, práticas e projetos que assegurem liberdade de expressão, de organização e de manifestação política, cultural, religiosa, dentre outras.

Mas, não somente por esse viés o conservadorismo se fortalece. Para a autora, o próprio discurso do campo educacional busca estabilizar sentidos de docência na tentativa de conformação de uma identidade profissional homogênea. Tais fixações vinculam-se a uma concepção clássica de representação, contribuindo para o fortalecimento de discursos conservadores da/na educação (OLIVEIRA, 2016, p. 80). Nesses termos, o ofício docente encarna a continuidade de uma ordem estabelecida, firmando-se como uma relação de exterioridade. Efeito desse processo é a normatização das atividades docentes em nome do Estado.

Concluo a análise do dossiê retomando a polaridade que comumente é acionada para caracterizar as políticas educacionais recentes: o conservadorismo e seu antônimo-ambíguo, o “progressismo”. Sobre essa relação, convém apontar:

Em princípio, esse termo [progressismo] significa uma atitude otimista quanto às possibilidades de desenvolvimento humano. Assim, no senso comum, o conservadorismo se apresenta como a negação de tais possibilidades. Essa forma de compreensão reduz as práticas conservadoras à existência de práticas progressistas. Ou seja, só seria possível entender o conservadorismo a partir das práticas opostas, criando-se, assim, um caráter reativo ao termo em destaque (SEPULVEDA D; SEPULVEDA J, 2016, p. 142).

Para os autores, essa tese revela-se frágil, haja vista o caráter produtivo do conservadorismo no tocante à construção de conhecimento e vigência de agentes políticos próprios. Situando-o também no âmbito do debate político e não, apenas, do comportamento humano, identificaram uma retórica conservadora relacionada ao enfrentamento a qualquer mudança de ordem política que se proponha a alterar as relações de poder-saber estabelecidas em uma sociedade.

Tais práticas conservadoras geralmente buscam evitar melhorias almeçadas por trabalhadores ou grupos excluídos (mulheres, lésbicas, negros, homossexuais etc.). Assim, “temas como direitos sexuais e reprodutivos e descriminalização das drogas estão sucessivamente na mira dxs conservadorxs por simbolizarem um afastamento do ordenamento religioso do comportamento social” (SEPULVEDA D; SEPULVEDA J, 2016, p. 144).

Deste modo, emerge um elemento central para a compreensão do desenvolvimento de uma “cultura conservadora”: a incursão religiosa na escola, situação que atinge o princípio da laicidade do Estado. Assim, quando os conservadores impetram práticas contra a organização das lésbicas e dos homossexuais para colocar em pauta as discussões sobre gênero no currículo,

fundamentam-se num discurso que preconiza a heterossexualidade como norma do comportamento sexual. Geralmente, os argumentos propagam o medo do fim das famílias e da depravação social, contrapostos à importância de manter vivo o espírito religioso na sociedade e, até mesmo, dentro da escola.

Como efeito, temos a construção do preconceito contra esses grupos e a manutenção das hierarquias sociais, morais e políticas que os excluem. Essas relações que inferiorizam certos sujeitos estão nos cotidianos escolares, levando muitos alunos a viverem violentos processos de exclusão a partir de situações de subalternidade. Porém, como defender o discurso religioso nas escolas públicas em um Estado laico?

Para Sepúlveda D e Sepúlveda J (2016, p. 150), a laicização do Estado foi proclamada para retirar o monopólio da verdade da Igreja no processo de construção moderna da sociedade democrática. A laicidade é, portanto, um princípio da construção da democracia. Contudo, o que se observa é que as escolas públicas brasileiras se tornaram lugar de disputa entre crenças e cleros, com hegemonia do cristianismo e subalternização de credos minoritários ou de rejeição àqueles que não creem. Tais privilégios são mais uma forma de colonizar o ambiente escolar, os quais os professores mobilizados buscam rejeitar.

4.5 Sobre as finalidades da educação

Considerando as controvérsias, embates e negociações imbrincados na arena em torno das experiências legislativas da BNCC, quero reiterar a existência (e a busca) de *sentidos outros* para a educação e currículo, em resposta às interpelações realizadas pelos professores e *professorespesquisadores* mobilizados nos dossiês. Nesse sentido, considero pertinente a reivindicação quanto à teorização de currículo, haja vista o reducionismo que se verifica na atual corrida para quantificar os processos de ensino-aprendizagem escolares.

As questões apresentadas trouxeram importantes questionamentos acerca da "cultura da testagem" (MILLER, 2014), instigando-nos a (re)pensar sobre até que ponto os modelos perseguidos valorizam as complexidades humanas inerentes ao cotidiano escolar e social. Por outro lado, os investimentos no exame das reformas em suas constantes investidas contra os costumes escolares possibilitaram indiciar as múltiplas (re)ações de sujeitos e instituições que têm se

mobilizado para combater as atuais incursões governamentais e empresariais na definição do que conta como currículo.

Assim, num esforço de síntese – sempre incompleto e provisório – pode-se afirmar que essas re-existências se opuseram à tentativa de transformar os professores e estudantes em meros executores de objetivos traçados por outros. Essas mobilizações acenderam a problematização dos diagnósticos do fracasso escolar e a esperança na criação de aberturas para o ensinar e o aprender, rejeitando suposições dominantes quanto às expectativas de futuros programados.

Por outro lado, chamaram a atenção para a perpetuação dos efeitos de desigualdade, muitas vezes escamoteados nos discursos da inclusão. Algo que vai ao encontro dos alertas de Miller (2014), quando defende que as identidades, quando mantidas em sua aparente unidade, se firmam através de processos ativos de exclusão baseados em construções estereotípicas de gênero, raça, classe etc.

Por fim, cabe retomar as preocupações explicitadas nas estrofes de João Vale, uma vez que o tema da desigualdade e da justiça social perpassaram parte significativa das argumentações mobilizadas: *“Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão/Que também foram meus colegas, e continuam no sertão/ Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião”*.

As preocupações do cantor e compositor maranhense são legítimas, pois estão diretamente vinculadas às disputas em torno das concepções de currículo e dos sentidos de escola (que temos ou que queremos). Assim, não podemos perder de vista que as disputas sobre “o que conta como currículo” estão pautadas e se direcionam as funções socioculturais que projetamos para essa instituição.

Isso me permite afirmar que as noções de democracia, justiça social, liberdade, igualdade de oportunidades, reconhecimento das diferenças e luta por condições dignas de vida e de trabalho encontram-se nas entranhas das disputas que alimentaram a arena na/da BNCC. As configurações dos campos de forças quanto à abordagem dessas e de outras questões serão perscrutadas quando do exame das permanências e alterações entre as diferentes versões do documento, no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

ATRAVESSANDO MARES REVOLTOS: CONCEPÇÕES DE ESCOLA E DE CURRÍCULO (IN)VISIBILIZADAS NAS VERSÕES DA BNCC

Afinal, o que é e como se realiza uma boa educação? Que currículo(s) pode(m) produzir uma escola melhor? As respostas a essas questões conformam as arenas político-pedagógicas em torno de iniciativas reformadoras, embora nem sempre estejam explícitas na (re)construção das políticas educacionais.

Haja vista o cenário social profundamente marcado por processos de mensuração e comparação de resultados, Biesta (2018) nos convida a problematizar os significados que a sociedade contemporânea tem projetado para a escola. Isto se torna relevante num período em que são cada vez mais explícitas as vinculações das pautas educacionais a argumentos econômicos.

Como resposta às questões apresentadas, o professor e pesquisador holandês defende que uma boa escola é aquela que realiza três funções: qualificação, socialização e subjetivação. A qualificação se refere à capacidade de proporcionar aos estudantes conhecimentos e habilidades que permitem “fazer alguma coisa”. Já a socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos parte de ordens sociais, culturais e políticas. Por fim, a subjetivação está ligada ao “se tornar sujeito”, permitindo que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações.

Afora as possíveis discordâncias quanto essas colocações, no exame das concepções de escola e de currículo projetadas para o país através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe considerar as ponderações deste e de outros autores (COSSIO, 2014; MACEDO, 2017; MILLER, 2014) sobre a importância de nos reconectarmos com as finalidades da educação escolar.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), na análise dos textos de reformas educacionais recentes, um caminho promissor é a problematização do seu conteúdo, dos conceitos e do vocabulário utilizado, uma vez que os mesmos funcionam como produtos e produtores de orientações políticas. Para as pesquisadoras, o emprego de certos discursos “fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Como foi explorado nos capítulos anteriores, parte significativa das discussões e decisões que justificam iniciativas reformadoras tem se aproximado de lógicas muito próximas daquelas utilizadas no mundo dos negócios: flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria, investimento, eficiência, eficácia, recursos, inovações, escolhas, excelência, monitoramento, resultados (são alguns exemplos).

Por outro lado, essas palavras e concepções geralmente são empregadas junto a argumentos que vão além do viés economicista, conferindo uma “face mais humanitária” às políticas. Assim, embora o uso de conceitos como coesão social, inclusão, aprender a aprender, igualdade, cidadania e profissionalização não sejam novos (alguns foram buscados em autores de séculos passados),

nova parece ser a *bricolage*²⁶⁹, a forma com que são apresentados, como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Nessa perspectiva, cabe pontuar que a vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação com alguma eficácia, na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda da contemporaneidade.

Por compreender que os discursos são expressão e diretriz de práticas sociais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430), este capítulo se dedicará à problematização das prescrições governamentais em suas propostas de mudança escolar mediante a reforma curricular. Como recorte, examinarei as disputas de sentidos desencadeadas pelas consultas públicas e através de outras articulações mobilizadas para a (re)construção das versões da BNCC.

Com isso, tenciono construir uma inteligibilidade possível para as experiências legislativas em questão, utilizando os documentos publicados como fontes para interpelar o acontecimento BNCC. Tal operação historiográfica parte do entendimento de que os textos examinados são atravessados pela conjuntura social e política do período. Além disso, trazem justificativas para os reordenamentos alinhados ao modelo de escola que se quer “ideal” e “moderno”²⁷⁰ (GONDRA, 2018).

²⁶⁹ Trata-se da atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 443). A respeito, conferir também (DE CERTEAU, 1998).

²⁷⁰ Nas versões da BNCC observou-se a substituição da categoria de moderno pela de contemporâneo. Como vem sendo explorado no campo da História da Educação, parece urgente

Na empreitada de “acontecimentalizar a reforma”, a análise das versões da BNCC explorará as negociações e contradições internas às formulações, posto que os textos indiciam vozes discordantes, em disputa. A (re)constituição das racionalidades que deram sustentação à reforma visibiliza concepções, valores, visões de mundo, bem como entendimentos de currículo conectados aos interesses dos sujeitos engajados nas experiências investigadas.

Por esse viés, cabe incursionar pelos conteúdos dos discursos, pelos sentidos e condições em que foram produzidos, algumas vezes ocultando a dimensão valorativa que informava os seus entendimentos de “boa educação”. Exemplo dessa falta de clareza foi o recorrente uso do argumento de que a reforma visava melhorar a qualidade da educação. Mas a qualidade almejada diz respeito a que conjunto de valores? Está alinhada a qual concepção de educação e de sociedade? Essas são algumas das questões que serão cotejadas a seguir.

5.1 Em busca de legitimidade para reforma: a produção da versão preliminar da BNCC disponibilizada através de consulta pública

Como vimos anteriormente, em 2015 o Ministério da Educação disponibilizou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para consulta pública. Elaborada por um Comitê de 116 assessores e especialistas, o documento preliminar foi publicado em 16 de setembro daquele ano, ficando disponível até o dia 15 de março de 2016.

Segundo a Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015²⁷¹, os especialistas escolhidos pelo MEC deveriam ser professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tivessem vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Artigo 1º, §1º).

atentarmos para a historicidade das categorias de análise. Ou seja, o uso desta e não aquela, as substituições e/ou simultaneidades prestigiadas devem ser perscrutados como dimensões que remetem às necessidades e exigências históricas de cada período. A esse respeito, conferir: (De Certeau, 1982). Sobre os entrelaçamentos, aproximações e distanciamentos das categorias de *moderno* e de *contemporâneo*, ver: (Le Goff, 1997; Foucault, 2000; Bocchetti e Silva, 2016).

²⁷¹ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 25/10/2021.

Quanto às lógicas que deveriam ser empregadas, a Portaria trouxe uma divisão pautada nas áreas de conhecimento e em seus respectivos componentes curriculares, de acordo com as etapas da educação básica (EB), estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's (Artigo 1º, §3º). Tal organização indicava, portanto, prescrições gerais que comportavam representações de currículo e de escola: o conhecimento dividido em grandes áreas e estas em disciplinas (ou componentes curriculares), cujos arranjos pautavam-se em expectativas em torno da educação infantil, do ensino fundamental e médio.

Além de produzir a primeira versão da BNCC, o comitê tinha a atribuição de elaborar um relatório consolidando os resultados da consulta para entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O debate público iniciado deveria, segundo a norma, ocorrer sob a coordenação das secretarias de educação estaduais e municipais, juntamente com associações acadêmicas e científicas que atuavam nas áreas de conhecimento da EB (Artigo 2º, Parágrafo único).

Uma estratégia retórica mobilizada na busca por conferir legitimidade ao processo foi a afirmação do seu caráter democrático, mediante a consulta aos profissionais da educação, em especial, e à sociedade, em geral, pautada na participação de pessoas de todas as unidades da federação tanto na comissão de especialistas como nas discussões públicas regionais e locais organizadas pelo MEC, CONSED e UNDIME. Tal estratégia esteve vinculada à tentativa de instauração de consensos sobre a necessidade da reforma, apresentando-se como capaz de condensar as diversas demandas pautadas na retórica do fracasso escolar ou da ineficácia/inexistência de iniciativas de melhorias, agora projetadas para a área do currículo, conforme discutido no capítulo anterior.

Antes de adentrar ao conteúdo das versões da BNCC cabe apontar que não será realizado o exame das etapas, modalidades de ensino, séries ou áreas do conhecimento em específico. Justifico a opção pela percepção de que a abordagem das disputas em torno de cada um desses temas ensejaria aprofundamentos peculiares que fugiriam ao escopo desta tese. Como recorte, abordarei a estrutura geral e os textos introdutórios, enfatizando as mudanças entre as versões no que se refere às intencionalidades da reforma e aos sentidos de escola e de currículo.

Outra ponderação necessária é que, se considerarmos a publicação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental de forma separada da etapa do ensino médio, no ano de 2017, teríamos quatro e não três versões da reforma.

Contudo, os investimentos realizados nesta pesquisa tomaram como recorte apenas as versões completas da BNCC (ou seja, aquelas que contemplaram todas as etapas da educação básica).

Por outro lado, antes de abordar os conteúdos dos documentos, é importante reafirmar as influências do período conturbado pelo qual passava o país. Como mencionado em outros momentos do texto, os anos 2015 a 2018 foram marcados pela polêmica troca de governos devido ao impeachment presidencial e pelas mudanças de Ministros da Educação²⁷². Tal cenário afetou as decisões em torno de políticas públicas e, como veremos, influenciou os rumos que a BNCC tomou, especialmente quando da sua conclusão.

A versão preliminar do documento, publicada em 2015, teve 302 páginas, sendo 18 introdutórias. A apresentação foi assinada pelo ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, durante o governo de Dilma Rousseff (PT).

Quanto aos elementos externos, a capa do documento, publicado em PDF, trouxe ao centro o título “Base Nacional Comum Curricular”. A parte inferior contou com os logotipos da UNDIME, do CONSED e do MEC. Por fim, foi incluída a marca e o lema do governo federal à época “Brasil, Pátria Educadora”.

²⁷² Verificamos o comando de quatro Ministros durante as experiências legislativas da BNCC. No governo de Dilma Rousseff: Renato Janine Ribeiro (06/04 a 01/10/2015) e Aloízio Mercadante (02/10/2015 a 11/05/2016). No governo Temer: ministros foram Mendonça Filho (12/05/2016 a 05/04/2018) e Rossieli Soares (06/04 a 31/12/2018).

educação básica, bem como instrumento para atender aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã dos jovens brasileiros.

Para Janine Ribeiro, a BNCC permitiria a abertura de dois rumos importantes a serem modificados no país: a formação de professores e a produção de material didático. Adiante, enfatizou que sua metodologia de construção visava se descolar da percepção de que o processo era uma imposição do MEC (embora tenha realçado, em seguida, que ao CNE caberia, por lei, aprovar a BNCC). Nota-se uma alternância dos argumentos empregados, ora realçando o caráter democrático e a autonomia dos sujeitos convocados a participar da reforma, ora recorrendo a um tom mais incisivo quanto ao papel das instâncias governamentais em coordenar o processo ou mesmo em ratificá-lo (ou não).

Após agradecer e elogiar as equipes que trabalharam na produção da primeira versão, o ex-Ministro chamou à responsabilidade social as comunidades de pesquisadores, os docentes e a sociedade como um todo, cuja participação na análise e reformulação do documento foi remetida a um posicionamento sobre o que seria a “melhor formação dos nossos jovens” (RIBEIRO, 2015, p. 2). Encerrou com o chamamento “Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham!” convocando-os à “construção do futuro do Brasil”.

A contracapa repetiu as logomarcas e trouxe, na primeira coluna à esquerda, os nomes de alguns secretários, diretores e coordenadores de setores do MEC (tais como a Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Currículos e Educação Integral). Nas colunas central e direita foram elencados os nomes de secretários que ocupavam cargos no CONSED e na UNDIME.

A terceira página exibiu o sumário, que foi dividido da seguinte forma: 1) Apresentando a Base; 2) Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC); 3) A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular; 4) Documento Preliminar: princípios, formas de organização e conteúdo; 5) Educação Infantil (subdividida em direitos de aprendizagem e campos de experiência e objetivos de aprendizagem); 6) Áreas do conhecimento (dentro destas, os componentes curriculares específicos e seus objetivos)²⁷⁴.

²⁷⁴ Área de linguagens (componentes língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física); área de matemática (componente matemática); área de ciências da natureza (componentes ciências, biologia, física e química); área de ciências humanas (componentes história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia). É importante ressaltar que as subdivisões não seguiram um padrão. Por exemplo, a grande área “Ciências da Natureza” não abordou o ensino

Sobre o tópic “Princípios orientadores da BNC”, iniciou vinculando a reforma ao PNE e às DCNs’. Em seguida, expôs o objetivo de sinalizar os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da escolarização, como forma de garantir o direito à educação a esses sujeitos. Tais direitos passaram a ser enumerados, perfazendo um total de 12. São eles:

- 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;
- 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;
- 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;
- 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;
- 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;
- 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, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;

Imagem: Direitos de Aprendizagem elencados na primeira versão da BNCC. Fonte: Brasil (2015).

médio (esta etapa foi localizada dentro do componente ciências). As disciplinas “biologia, física e química” não trouxeram a subdivisão por etapas da escolarização, abordando apenas os seus objetivos gerais. Já a área “Ciências Humanas” seguiu a lógica das “Linguagens e da Matemática” quanto aos objetivos gerais nas etapas, assim como os componentes “história e geografia”, que apresentaram objetivos para o ensino fundamental e médio. O componente ensino religioso trouxe apenas os objetivos voltados ao ensino fundamental, enquanto filosofia e sociologia direcionaram-se ao ensino médio.

- 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;
- 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;
- 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;
- 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;
- 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 enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

Imagem: Direitos de Aprendizagem elencados na primeira versão da BNCC. Fonte: Brasil (2015).

Haja vista a amplitude desses direitos, que geram obrigações amplas e complexas, adiante, o texto trouxe a ponderação de que os mesmos não constituíam responsabilidade exclusiva da escola. No entanto, ressaltou a importância dessa instituição no cumprimento das funções elencadas ao longo da educação básica e através de todas as áreas do conhecimento, de forma articulada e progressiva.

É possível afirmar que os direitos apresentados trazem indícios do tipo de sujeito que se desejava formar a partir da reforma. Além das funções que comumente são ligadas à formação escolar, tais como a socialização cultural, com ênfase nos conhecimentos científicos, aliados à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho²⁷⁵, sobressaíram diversos objetivos de cunho psicológico, moral ou comportamental.

²⁷⁵ Vide a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96.

Exemplos foram os direitos voltados ao aprendizado de diversas formas de expressão (incluindo *interações* através do uso dos recursos da informação e comunicação); o cultivo de formas de convivência social pautadas no respeito, no afeto, na partilha e na não-discriminação; o reforço àquilo que discutimos no capítulo anterior quanto à ênfase nos cuidados com a saúde individual, coletiva e a preservação do meio ambiente. Além disso, evocaram qualidades psicológicas como o bom humor, apreço à autoestima, gosto pela partilha de sentimentos e emoções, apreço por atividades de entretenimento social, enfrentamento de limitações pessoais, capacidade de conduzir a própria vida e da sua comunidade com base nos planos para o futuro (nomeados “projetos de vida”), entre outros.

Ainda quanto às funções projetadas para a escola, a primeira versão da BNCC realçou a articulação dos saberes escolares ao contexto vivido, enfatizando as demandas da sociedade contemporânea no que se refere ao uso crítico e criativo das tecnologias da informação e da comunicação. Acrescentou o aprendizado da ciência como um convite à dúvida, além da compreensão da justiça, da democracia e da equidade como frutos da participação dos sujeitos nas decisões que envolvem a coletividade. Em síntese, os sentidos de escola projetados a conceberam como “um ambiente de vivência e produção cultural, de corresponsabilidade de todos com o desenvolvimento de todos” (BRASIL, 2015, p. 9).

O documento trouxe, ainda, as ênfases e características dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da escolarização. No caso da educação infantil (EI), prescreveu a escola como um ambiente acolhedor, de cuidado e convívio visando à socialização, ao estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, bem como de promoção do aprendizado e do desenvolvimento. Acrescentou a imprescindibilidade do brincar como um contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo.

Já o ensino fundamental (EF), dividido em anos iniciais e finais, foi concebido com a função de introduzir os conhecimentos sistematizados em articulação com atividades lúdicas, artísticas e científicas. Nos anos iniciais, apareceu a menção do currículo centrado na integração das áreas do conhecimento ao letramento e à ação alfabetizadora (BRASIL, 2015, p. 9).

A explicitação dos objetivos de aprendizagem nos anos finais do EF ponderou as mudanças de interesses dos estudantes devido à faixa etária, especialmente com alterações quanto ao papel do lúdico. Foram mencionados os

vários componentes curriculares a cargo de diversos professores, destacando a necessidade de *articulação interdisciplinar consistente*.

A abordagem do ensino médio (EM) mencionou a inserção de um número ainda maior de componentes curriculares e a importância da articulação interdisciplinar no interior de cada área do conhecimento ou entre áreas distintas, de forma que se correlacionassem diversos aprendizados e que houvesse, estrategicamente, uma aliança entre formulações teóricas e aplicações práticas. Ao longo do texto houve uma tentativa de conciliação entre o discurso focado na interdisciplinaridade, sem contrariar a defesa das singularidades das áreas e dos componentes curriculares.

Quanto ao aspecto comum da formação, objeto da BNCC, enfocou questões voltadas ao desenvolvimento da curiosidade, da sociabilidade, das atitudes éticas, da qualificação no uso de tecnologias. Contudo, a defesa das especificidades apareceu em seguida, postulando também diferenças entre os estudantes de cada etapa da escolarização.

Essa alternância discursiva é um flagrante das disputas pela definição da organização e da seleção curricular das reformas educacionais, trazendo indícios dos conflitos para a definição da distribuição dos conteúdos (por área do conhecimento ou por disciplinas). Movimento semelhante foi verificado por Rocha e Ravallec (2014), quando do exame das reformulações do ENEM.

O tópico seguinte abordou a educação inclusiva e os direitos das pessoas com deficiência à educação, reclamando a adoção de medidas necessárias à plena participação e desenvolvimento pessoal, social e profissional em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesse caso, a concepção curricular foi pautada no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, na eliminação de barreiras e no deslocamento do foco da condição de deficiência para a organização do ambiente com base na acessibilidade arquitetônica.

Compreendendo a educação especial inclusiva como transversal a cada etapa, modalidade e segmento da educação básica, a BNCC determinou a atuação de profissional específico (atendimento educacional especializado - AEE, tradutor e intérprete de libras e outros profissionais de apoio que se fizessem necessários).

A próxima seção versou sobre os princípios, formas de organização e conteúdo da BNCC. Foi apontado que a elaboração dos direitos de aprendizagem teve como ponto de partida a consideração das dimensões éticas, políticas e

estéticas (conforme as DCN's) e que as escolhas dos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares levaram em conta os 12 direitos gerais listados.

A argumentação reforçou que a BNCC tinha o papel de apresentar os *conhecimentos fundamentais*²⁷⁶, aos quais todo estudante brasileiro deveria ter acesso. Embora tais conhecimentos constituíssem a base comum da formação, ponderou que os mesmos não representavam a totalidade do currículo, uma vez que ao núcleo comum deveria ser acrescida a parte diversificada, de acordo com a realidade de cada escola e com as escolhas de cada sistema educacional²⁷⁷.

O texto reforçou, também, que a organização por quatro áreas do conhecimento visava *superar a fragmentação na abordagem escolar* por meio da integração e contextualização, sem desconsiderar as especificidades dos componentes. Estas foram realçadas através da inserção de textos introdutórios abordando os objetivos gerais das áreas e de cada etapa da escolarização.

É importante pontuar que construção dos objetivos de aprendizagem afirmou levar em conta as características dos estudantes, suas experiências e contextos de atuação na vida social, de acordo com as suas faixas etárias. Porém, a versão preliminar da BNCC não mencionou as diversidades materializadas pelas condições socioculturais e de vida entre os estudantes (DAYRELL, 2007). Além disso, não reconheceu o papel da reforma na construção das experiências estudantis que deveriam ser “comuns”.

Por outro lado, é relevante pontuar que o documento preliminar privilegiou a noção de *direitos* de aprendizagem, porém negligenciou a percepção de que, por ser obrigatória, a BNCC constituía-se num *dever* para as escolas e para os próprios estudantes. Essa relação ambígua, discutida nos capítulos anteriores, será retomada nas arenas em torno da (re)construção das versões seguintes.

Em seguida as DCN's foram retomadas como referência para a produção da interdisciplinaridade, apontando o uso dos critérios de relevância e pertinência para a formulação dos eixos em torno dos quais se organizariam os objetivos de aprendizagem. Pontuou os seguintes temas integradores que deveriam perpassar as

²⁷⁶ Destaque concedido devido ao vocabulário empregado na versão preliminar: ênfase nos direitos e objetivos de aprendizagem e na escola focada no *ensino* de conhecimentos fundamentais. Na primeira versão as palavras “objetivo” ou “objetivos” apareceram 166 vezes. Na segunda foram 412 vezes e, na versão final foram apenas 89 vezes.

²⁷⁷ Essa abordagem conferiu margem à interpretação de que as especificidades regionais deveriam ser contempladas apenas pela parte diversificada do currículo, retirando a autonomia das escolas quanto à reelaboração do núcleo comum. Também provocou reações sobre uma possível fragmentação entre as “partes” do currículo.

etapas e os componentes curriculares: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015, p. 16).

A seção introdutória também apontou a necessidade de integração entre as etapas da escolarização através dos modos como as experiências e conhecimentos propostos se desdobrariam e se articulariam nas fases seguintes.

Quanto à organização das etapas, no ensino fundamental e médio os objetivos de aprendizagem foram expostos *ano a ano*, com o intuito de “oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos em relação ao processo de escolarização” (BRASIL, 2015, p. 03). Apesar dessa assertiva, adiante o texto recuou para afirmar que a referida orientação não deveria ser entendida como uma *prescrição da progressão*, acrescentando que novos arranjos na distribuição ano a ano eram possíveis e desejáveis, considerando as demandas locais e a articulação do núcleo comum com a parte diversificada do currículo²⁷⁸.

Os textos introdutórios finalizaram sinalizando para que a consulta pública incorporasse as discussões sobre a proposição de diferentes trajetórias acadêmicas para os estudantes do ensino médio. Segundo os redatores, embora essa pauta viesse sendo tratada na parte diversificada do currículo, deveria avançar em proposições envolvendo a parte comum. Tal ponderação introduzia (ou anunciava) as reviravoltas pelas quais passariam as experiências legislativas da BNCC, haja vista a interferência da publicação da polêmica Reforma do Ensino Médio através de medida provisória, que retomarei mais à frente.

Como fontes para interpelar a (re)construção das próximas versões, o sítio eletrônico do MEC sobre a BNCC trouxe inúmeros relatórios e pareceres que testemunham movimentos, articulações, mobilizações registradas no decorrer do acontecimento histórico analisado. Inclusive, trouxe pareceres individuais escritos por especialistas que se posicionaram diante das lógicas utilizadas nas versões do documento. Dentro dos recortes conferidos por este estudo, não foi possível examinar todo esse material, porém fica o registro do acervo disponível a investigações futuras.

²⁷⁸ Posição posteriormente criticada devido ao caráter normativo da BNCC.

Com relação à abordagem do processo de consulta pública desencadeado pela publicação da primeira versão, na aba “Histórico” foi inserido o texto “Notas sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular”²⁷⁹. Datado de 15 de fevereiro de 2016, o texto se propôs a fazer um “primeiro inventário da mobilização da sociedade brasileira”.

Realçando que as contribuições foram produzidas por centenas de milhares de colaboradores, a maioria professores e profissionais da educação, o texto afirmou que estavam sendo disponibilizados dois tipos de intervenção: “aquelas produzidas por meio do Portal da Base [...] e os pareceres dos especialistas de notório saber²⁸⁰ em suas respectivas áreas, convidados pelo MEC na condição de leitores críticos” (MEC, 2016, p. 1).

A seguir, apresentou os tipos de contribuições disponibilizadas no Portal: resultados estatísticos produzidos sobre a clareza, pertinência e relevância dos textos, bem como propostas de exclusão dos objetivos de aprendizagem; propostas de novos objetivos de aprendizagem; propostas de alteração nos objetivos de

²⁷⁹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 03/11/2021.

²⁸⁰ Observa-se uma mudança paulatina quanto ao perfil dos profissionais que passaram a realizar interlocuções junto ao MEC, uma vez que a Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015, previa que os especialistas escolhidos para elaborar a primeira versão e para emitirem pareceres sobre a consulta pública deveriam ser *professores*. A polêmica envolvendo a atuação de “profissionais de notório saber” ganhou expressividade quando da publicação da Reforma do Ensino Médio, em setembro de 2016. A possibilidade de admissão de profissionais sem habilitação para o exercício da docência foi alvo de muitas críticas, pois contrariava o que era previsto pela LDB de 1996, que recomendava a licenciatura ou o curso de magistério para atuação na educação básica, tendo sido modificada pela inclusão do inciso IV no artigo 61, que passou a admitir como profissionais da educação aqueles “com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”, para atuar exclusivamente na educação técnica e profissional (incluído pela lei nº 13.415, de 2017). Segundo matéria publicada no site do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a medida contribui para desqualificar os cursos de licenciatura, desconsiderando a profissão docente, que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem formação específica, o que inclui domínio do conteúdo e formação pedagógica. Além disso, o Sindicato denuncia que esta mudança é mais uma possibilidade de os empresários se inserirem nas escolas públicas, através do estabelecimento de contratos realizados via Secretarias de Educação. Reitero a crítica apresentada, expandindo às experiências legislativas da BNCC, uma vez que a alteração quanto ao perfil dos especialistas consultados pelo MEC prejudicou a participação de professores com reconhecida experiência docente e com expressiva contribuição para o campo da pesquisa em educação, currículo e políticas públicas. A interferência de outros sujeitos escolhidos por critérios desconhecidos de certa forma anunciava a mudança de rumos que a elaboração da legislação tomaria a partir (e em função) do período de instabilidade política e, principalmente, após a mudança de governo em virtude do impeachment presidencial. Para consultar a posição da ANDES, consultar: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-a-partir-de-2021>. Acesso em: 02/01/2021.

aprendizagem; propostas de alteração nos textos da Base (de apresentação, das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares).

Para o trabalho estatístico, o MEC contratou uma equipe da Universidade de Brasília²⁸¹, “com larga experiência nesse tipo de pesquisa”. No tratamento dos dados foi necessário utilizar filtros e códigos de seleção. Entre os princípios adotados, foi ressaltada a preocupação com a confiabilidade e com a categorização do material, de forma a assegurar a pluralidade das vozes engajadas.

Segundo o MEC, os dados constituiriam “fontes de consulta” para que os especialistas pudessem verificar *a maior ou menor aceitação* da proposta de objetivos de aprendizagem ou do texto de apresentação. Para tanto, trouxe os graus de concordância ou discordância quanto à clareza, pertinência e relevância dos textos. A ideia foi utilizar os números como “bons termômetros da existência de pontos mais controvertidos ou menos consensuais da proposta, ou simplesmente mal formulados” (MEC, 2016, p. 3-4).

O texto complementou que a expectativa quanto ao “diálogo” entre os milhares de colaboradores e a comissão de redação da BNCC girou em torno de três situações: contribuição direta para a reformulação de um objetivo, mudança do ano da escolarização associada ao objetivo ou inclusão de novo objetivo; indicação de que o texto do objetivo estava gerando interpretações ambíguas ou contraditórias com a intenção dos formuladores; necessidade de tornar mais explícitas as razões para determinadas opções adotadas.

Concluiu ratificando o poder da ferramenta de consulta pública para que a versão definitiva da Base “traduz[isse] um sólido consenso” (MEC, 2016, p. 5). Acrescentou que, para além das contribuições depositadas no Portal, os especialistas, associações científicas, universidades e escolas eram importantes em seus pareceres. Nota-se, portanto, a ambiguidade das práticas e discursos mobilizados pelo MEC, recorrendo à participação dos sujeitos engajados na docência, na pesquisa acadêmica e nos movimentos sociais como estratégia de legitimação da experiência que se queria “democrática” (embora as suas

²⁸¹ Também foi ressaltado o apoio de especialistas da PUC-Rio, cujos nomes foram listados na segunda versão do documento. São eles: Edgar de Brito Lyra Netto e Marcelo Tadeu Baumann Burgos. Os especialistas vinculados à UnB foram: Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (Coordenadora), Adriana Almeida Sales de Melo, Alan Ricardo da Silva, Claudete de Fatima Ruas, Gilberto Daisson Santos, Gilberto Lacerda Santos, Janaína de Aquino Ferraz, José Angelo Belloni, Loureine Rapôso Oliveira Garcez, Luiz Honorato da Silva Júnior, Ricardo Barros Sampaio, Rudi Henri van Els e Valdir Adilson Steinke. Consta também na equipe de sistematização das contribuições ao portal da BNCC o nome de Edna Rezende Silveira de Alcântara, vinculada a UFJF.

articulações contemplassem a intervenção de sujeitos e grupos cujos critérios de escolha e formas de atuação não eram anunciados).

Outro documento publicado que conta a história da (re)construção da segunda versão da BNCC foi intitulado “Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública” (MEC, 2016)²⁸². O texto trouxe uma compilação dos relatórios elaborados pela equipe da UNB e a partir dos pareceres dos leitores críticos indicados pelo MEC.

Acerca desses registros, cabe pontuar que tal estratégia político-discursiva, realizada a partir dos critérios empregados para a análise das contribuições da consulta pública, acabou servindo para que o MEC refinasse suas argumentações em defesa de pontos do seu interesse e dos sujeitos privilegiados quando da (re)construção das versões posteriores, especialmente da versão final.

O documento supracitado contou com um quadro intitulado “Pareceres já recebidos e analisados pela equipe de redatores”, contendo uma coluna com os componentes curriculares, seguido do número de pareceres (48 no total) e das instituições envolvidas²⁸³ (24 no total). Dentro dos recortes conferidos, abordarei os trechos que versaram sobre os textos introdutórios.

Foram apresentadas oito limitações identificadas como mais recorrentes, onde a equipe optou por expor da seguinte forma: para cada problema encontrado seguiu-se a iniciativa de revisão que buscava superá-lo. A primeira referiu-se à necessidade de maior clareza quando aos princípios em que se fundamentava a BNCC de forma a explicitar em que consistem os 12 direitos de aprendizagem. Na oportunidade, a equipe afirmou estar realizando a atualização solicitada, em conformidade com os princípios anunciados nas DCN's.

O segundo ponto abordou a necessidade de maior esclarecimento quanto à natureza da BNCC, sugerindo a indicação de metodologias e/ou formas de avaliação dos objetivos de aprendizagem, bem como que contemplasse questões regionais. Tal sugestão foi rejeitada, posto que, para os redatores, questões de método e de avaliação são atribuições da escola, assim como a estipulação das pautas regionais (neste caso, a parte diversificada do currículo). O compromisso

²⁸² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 03/01/2022.

²⁸³ Universidades brasileiras públicas e privadas, Movimento pela BNC, Secretaria de Educação de Santa Catarina e Universidad Nacional de Avellaneda/Argentina.

assumido foi a explicitação da natureza da BNCC como *instrumento de gestão dos sistemas e das escolas* na elaboração de suas propostas curriculares.

A próxima limitação apresentada foi a melhor explicitação do sentido que determinados termos adquirem na BNCC, tais como linguagem/linguagens, prática, cultura, desenvolvimento, aprendizagem, cidadania etc. Sobre esse aspecto a comissão se comprometeu a elaborar um “glossário da base”. O quarto ponto sinalizou para a necessidade de melhorar a articulação entre os princípios gerais, os objetivos anunciados e as etapas da escolarização, de maneira a favorecer uma maior interdisciplinaridade. Tal sugestão foi acatada, acrescida do compromisso de conceder destaque aos temas integradores.

O quinto ponto referiu-se ao tratamento mais articulado das transições entre as etapas da escolarização, onde a equipe respondeu informando a constituição de uma “comissão de transições”. É interessante sublinhar a informação de que a comissão supracitada estava trabalhando na construção de um *perfil dos sujeitos da educação básica nas diferentes etapas da escolarização* (características, relações e mediações com o conhecimento em cada faixa etária) e o papel da escola com relação a esses sujeitos.

O sexto e o sétimo pontos discorreram sobre as progressões dos conhecimentos ao longo da escolarização e sobre a necessidade de explicitação dos marcos epistemológicos que orientaram as escolhas. No primeiro caso, os redatores se comprometeram a melhorar os verbos que apresentavam os processos cognitivos relacionados aos objetivos de aprendizagem. Quanto ao segundo, a comissão afirmou apresentar a fundamentação epistemológica apenas onde a mesma se fizesse indispensável, sob pena de excluir abordagens igualmente legítimas.

O último ponto retomou a importância de detalhar a origem e a função dos temas integradores, o que foi acatado pela comissão e acrescido do reconhecimento da necessidade de incluir o tema “sexualidade e gênero”.

De posse dessas considerações, neste momento, torna-se operatório passar à análise das mudanças efetivadas entre a primeira e a segunda versão da BNCC.

5.2 A segunda versão da BNCC: (re)condução do MEC, atuação de movimentos sociais, posicionamentos e algumas tentativas de conciliação

Ao examinar a versão revista, uma diferença que chamou atenção foi o próprio tamanho do documento: de 302 páginas (com 18 introdutórias), o texto passou para 652 páginas, com 52 introdutórias.

Como é possível observar adiante, a capa trouxe as mesmas imagens da versão preliminar, tendo modificado a ordem das logomarcas, de forma que o Ministério da Educação apareceu no canto inferior direito, seguido do CONSED e da UNDIME ao centro e à esquerda, respectivamente. Entendo essa modificação como um posicionamento que buscou conferir maior importância ao MEC na condução do processo. Ao centro da página foi acrescida a informação “2ª versão revista”.

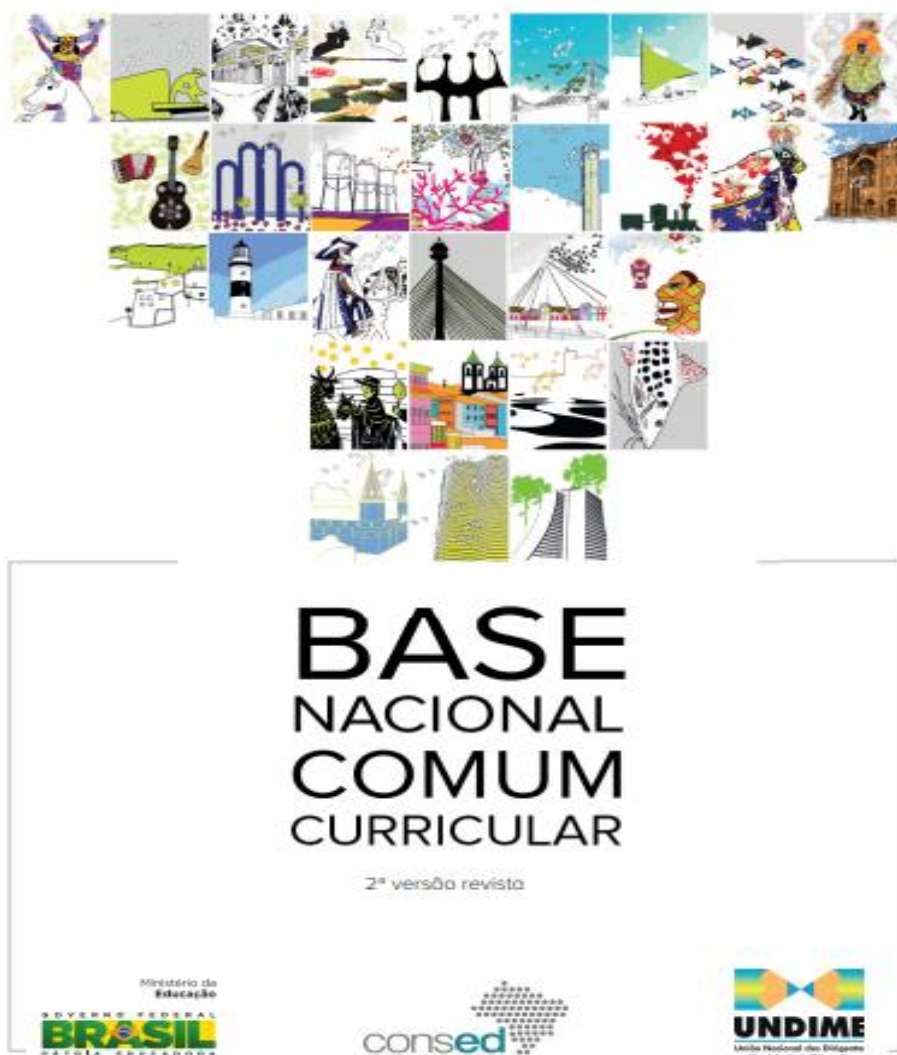


Imagem: Capa da segunda versão da BNCC. Fonte: Brasil (2016)

Em seguida foram inseridas duas contracapas: uma em branco e a segunda com o título “Ministério da Educação” na parte superior, “Base Nacional Comum Curricular” em destaque e ao centro, além da data de abril de 2016 na parte inferior. As próximas dezessete páginas abordaram as instituições que participaram do processo de revisão. No caso das instâncias governamentais ou ligadas aos governos, foram elencados nomes de pessoas que ocupavam cargos, tais como o Ministro²⁸⁴, Secretários, Diretores, Coordenadores etc. Nesse caso, houve mudança, uma vez que foram acrescentados mais cargos e pessoas.

Não houve, nesta versão, a carta de apresentação assinada pelo Ministro. Após as capas, foram listados nominalmente os mais de cem assessores e especialistas e as respectivas instituições aos quais estavam vinculados. A divisão seguiu a seguinte sequência: coordenação²⁸⁵, comitê de assessores e comissão de especialistas (dentro desta, encontrava-se a divisão por etapa da escolarização e por componente curricular).

Adiante foram elencados os sete professores que colaboraram como revisores, os três assessores de comunicação social, acrescentados dos quatro membros da equipe de arquitetura da informação e dos dezesseis componentes do grupo de sistematização das contribuições ao portal. Também consta uma lista de auxiliares de pesquisa dispostos por estados da federação, seguidos dos coordenadores institucionais das comissões estaduais para a discussão da BNCC, sendo estes subdivididos entre aqueles indicados pela UNDIME e pelo CONSED.

Por fim, consta um agradecimento do MEC às trinta e duas associações profissionais e científicas, seguido da lista das oitenta e uma pessoas que emitiram pareceres críticos (relacionadas por componente curricular ou pelos seguintes temas: educação infantil, temas da diversidade²⁸⁶ e educação integral).

O sumário da segunda versão teve a seguinte subdivisão: 1) Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil; 2) Princípios da Base Nacional Comum Curricular (acrescido da expressão “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”); 3) A Base Nacional Comum Curricular (na

²⁸⁴ Na época, Aluizio Mercadante.

²⁸⁵ Devido à quantidade de pessoas e instituições listadas, me ateno à citação nominal das Coordenadoras da Comissão de Assessores e Especialistas: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG).

²⁸⁶ Direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental.

versão preliminar este tópico era acompanhado de “princípios, formas de organização e conteúdo”). Não constou uma seção dedicada à educação inclusiva.

Os próximos tópicos do sumário apresentaram as seguintes diferenças: para cada etapa da escolarização, foi inserido um texto introdutório com os eixos de formação e com as áreas do conhecimento (neste caso, apenas no ensino fundamental e no ensino médio). Já a educação infantil deixou de ter as subdivisões anteriores (direitos de aprendizagem e campos de experiências/objetivos de aprendizagem). O EF foi subdividido em anos iniciais e finais, havendo para cada um subtópicos abordando “os/as estudantes e sua relação com o conhecimento”.

É importante ressaltar tais mudanças de lógicas, uma vez que agora as áreas do conhecimento estavam submetidas às características da etapa da escolarização, o que foi feito de maneira inversa na versão preliminar, onde as etapas do EF e do EM constavam dentro das áreas do conhecimento.

Embora as prescrições sobre os componentes curriculares por etapa e série tivessem previstas na primeira versão, desenvolvendo-se ao longo do texto, o novo sumário deixou explícita a localização das disciplinas pelos anos da escolarização. Por exemplo, quando o texto trouxe a subdivisão da área de linguagens nos anos iniciais do EF, o componente “língua estrangeira moderna” não apareceu, ficando previsto apenas nos anos finais e no EM. Já a área “ciências da natureza” não possuiu subdivisões, enquanto as “ciências humanas” foram compostas apenas por história e geografia neste agrupamento inicial de séries.

O tópico “Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil” ressaltou que esta versão foi fruto de amplo processo de *debate* e *negociação* e que sua intenção era apresentar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que deviam orientar a elaboração de currículos pelos sistemas de ensino e escolas. Reforçou que a BNCC era uma exigência da LDB, das DCN’s e do PNE, acrescentando que a mesma “deve[ria] se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 24).

Apontou, ainda, que o processo de discussão foi desencadeado pelo MEC consoante ao seu papel de *coordenar* a política nacional de educação básica. Além disso, destacou que a formação humana integral²⁸⁷ e a oferta de uma educação de qualidade social²⁸⁸ deveriam nortear o projeto de nação.

²⁸⁷ Embora a referência à educação integral tenha constado nas três versões da BNCC, sua descrição sofreu modificações. Na passagem da segunda para a versão final, perdeu ênfase a

Nesta versão a concepção da BNCC como instrumento capaz de *garantir*²⁸⁹ o direito à educação de qualidade apareceu com ênfase, firmando que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressavam as *intencionalidades do processo educacional*. Este deveria garantir aos estudantes o acesso às condições para o exercício da cidadania.

Outra questão realçada foi a referência ao Artigo 12 do Parecer CNE/CEB nº 07/2010²⁹⁰ para explicar a BNCC como:

os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010).

Ressaltou em seguida o caráter normativo da lei e o seu papel como balizadora do direito dos estudantes, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Reforçou, tal qual a versão preliminar, a função da BNCC como instrumento de gestão pedagógica das redes de ensino.

De acordo com esta versão, as quatro políticas que decorreriam da BNCC eram: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais²⁹¹, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar (BRASIL, 2016, p. 26). Essas deveriam se articular para garantir as condições balizadoras da qualidade na Educação Básica.

Quanto à concepção de educação, foi compreendida como direito humano, individual e coletivo, que habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. Momento em que acrescentou, referindo-se ao Parecer CNE/CEB nº 07/2010, que a educação era processo e prática que se

dimensão da formação centrada nos direitos e na cidadania, destacando-se questões socioemocionais e comportamentais, além da vinculação mais estreita com princípios utilitaristas e voltados às demandas do mundo do trabalho.

²⁸⁸ É importante chamar atenção para a inserção do adjetivo social, uma vez que o mesmo indicava o tipo de qualidade que se queria alcançar. No campo da educação há um debate entre perspectivas vistas como alinhadas à qualidade total (focadas na produtividade e no atendimento às demandas do mercado de trabalho) e comprometidas com a qualidade social (voltada para a formação omnilateral, democrática e comprometida com o combate às desigualdades socioeconômicas). Para aprofundamento, consultar Frigotto (1984); Gentili e Silva (1997).

²⁸⁹ Como será retomado adiante, o uso dessa palavra foi objeto de disputas.

²⁹⁰ Resolução que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 06/11/2021.

²⁹¹ Houve mudança de nomenclatura, substituindo o termo “material didático” constante a 1ª versão.

concretizavam nas relações sociais que transcendiam o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandavam.

Outro diferencial foi o reconhecimento do papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, realçando a importância dos mesmos para o respeito às diferenças entre os sujeitos, assegurando lugar à sua expressão. A atuação dos movimentos organizados também foi pontuada nas lutas pela inclusão, através da incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, “de modo que se contempl[asse], nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações” (BRASIL, 2016, p. 27).

Entendo essas referências como sugestivas para o indiciamento da arena político-pedagógica que conformou as experiências legislativas em questão, tendo em vista as críticas mencionadas nos capítulos anteriores acerca da atuação de forças privadas e privatistas na elaboração de reformas educacionais. O reconhecimento da atuação dos movimentos sociais nas conquistas supracitadas pode ser encarado como um posicionamento que os sujeitos quiseram firmar diante das disputas de interesses acerca das concepções de educação, de sujeito e de sociedade que estavam buscando legitimar através da reforma curricular.

Outra colocação inserida que pode ser vista como uma tática (DE CERTEAU, 1998), que tomou a experiência legislativa da BNCC como uma oportunidade de fazer valer outras bandeiras de luta, foi a inclusão de um tópico em defesa da construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Para os redatores, no contexto da estrutura federativa brasileira, na qual convivem sistemas autônomos, se fazem necessárias a institucionalização de um regime de colaboração “que efetive o projeto de educação nacional” (BRASIL, 2016, p. 27).

Entendido como “um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país” (BRASIL, 2016, p. 27), a construção do SNE foi ressaltada como uma exigência do PNE de 2014 para um prazo de dois anos (ou seja, para o ano em curso na época). Nesse caso, a BNCC foi vista como um referencial para o SNE no sentido de contribuir para superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE.

No próximo tópico “O processo de construção da BNCC”, fez-se um apanhado das ações mobilizadas pelo MEC desde a constituição do comitê de assessores e especialistas. Essa referência pode ser vista como uma tentativa de convencimento quanto ao caráter democrático do processo. Um argumento acrescentado foi a categorização das contribuições realizadas via Portal, sendo elas: indivíduos (estudantes, professores, pais ou responsáveis por estudante), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino).

Segundo a fonte analisada, cadastraram-se no Portal 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional. Também foram citadas 700 reuniões, seminários, debates e fóruns realizados em escolas, universidades, sindicatos etc., nas cinco regiões do país, nas capitais e no interior. Foram mencionados, ainda, os relatórios analíticos, pareceres críticos e os trabalhos estatísticos que culminaram na segunda versão da BNCC.

A próxima seção se dedicou a estabelecer as relações entre BNCC, planejamento, gestão pedagógica e currículo. Na oportunidade, foi ratificado o papel da Base no planejamento curricular das redes de ensino, bem como a sua consolidação nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas.

Reiterando o aspecto normativo das prescrições, o texto citou outras legislações e documentos, as quais as escolas deveriam recorrer para se planejarem, incluindo os índices obtidos em avaliações nacionais e regionais, além dos resultados do trabalho realizado no ano anterior. Trouxe, ainda, um direcionamento para que os professores conversassem, no início do ano letivo, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2016, p. 30).

Por trazer indicações sobre as atribuições das escolas no que concerne às estratégias didáticas e metodológicas, entendo que esse tópico foi inserido como uma resposta à demanda citada anteriormente²⁹², quanto ao esclarecimento do papel da BNCC e dos procedimentos para a sua implementação, bem como sobre aquilo que deveria competir às redes, às escolas e aos professores.

Outra questão abordada foi o reconhecimento de que “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento seriam tanto mais efetivos quanto estivessem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos”

²⁹² Contida no documento “Pareceres já recebidos e analisados pela equipe de redatores”.

(BRASIL, 2016, p. 31). Neste aspecto, apareceu a crítica à generalização dos estudantes em função das características de sua faixa etária e condição social, mais um ponto de disputas nesta arena em torno das concepções de sujeitos da escola.

Houve um posicionamento acerca da necessidade de se considerar “reais” os sujeitos de aprendizagem, de forma que fosse superada a ideia de que aos estudantes caberia toda a responsabilidade por suas dificuldades. Foi enfatizado o compartilhamento das tarefas entre toda a comunidade escolar, que deveriam contar com o apoio dos órgãos governamentais.

No que se refere à concepção de professor, a segunda versão defendeu que “os educadores se v[issem] e [fossem] vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia” (BRASIL, 2016, p. 32). Foi recorrente a prescrição pela articulação da formação e do exercício profissional docente ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, o que é característica da sociedade contemporânea e das reformas que atendem às demandas do período histórico em que vivemos.

A seção “Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” ressaltou, de início, que os direitos são “balizador[es] da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular” (BRASIL, 2016, p. 33). Defendeu que tais aprendizados serão contínuos ao longo da vida e pontuou que as aquisições integram aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Em seguida, trouxe a lista dos direitos fundamentais com os quais o trabalho em todas as etapas da EB deveria se comprometer.

Esta segunda versão reforçou que os direitos de aprendizagem estão relacionados aos princípios éticos, políticos e estéticos estipulados pelas DCN's, bem como realçou o seu comprometimento com a construção de uma *sociedade mais justa*, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. Eis a concepção de sociedade apregoada.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, observa-se a recorrência dos discursos salvacionistas na busca por angariar reconhecimento e legitimação para as reformas. Nesse caso, foram retroalimentadas aquelas lógicas pautadas na explicitação das mazelas a serem superadas como um contraponto ao caráter de superação que o projeto buscava materializar. Ou seja, a estratégia retórica utilizada apresentava a novidade da política recorrendo ao simbolismo das benesses

anunciadas visando gerar “expectativas de um porvir de redenção” (BOCHETTI e SILVA, 2016, p. 35). Entretanto, conforme pontuado por Süssekind (2014, p. 1514), tais expectativas extrapolam (e muito) as possibilidades da escola, acabando por habitar o campo da crença. Apesar disso, haja vista o reconhecimento das desigualdades concretas que marcam o cotidiano dos estudantes que frequentam as escolas públicas, a explicitação do compromisso do projeto educacional com a construção de uma sociedade menos injusta e desigual é um aspecto que não pode ser negligenciado.

Dando continuidade à análise da experiência legislativa, a lista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento foi organizada de maneira diferente da versão anterior, de forma que primeiro foram informados os direitos quanto aos princípios éticos, seguidos dos políticos e, por fim, dos estéticos.

Quanto aos princípios éticos, foram previstos os direitos²⁹³:

a) ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer; b) à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta (BRASIL, 2016, p. 34).

Nota-se a ênfase na diversidade, no combate aos preconceitos, na valorização das subjetividades, no respeito à dignidade da pessoa, no comprometimento consigo e com uma coletividade. Quanto aos princípios políticos, foram previstos os direitos:

a) às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública; b) à apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas; c) à apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social (BRASIL, 2016, p. 34).

²⁹³ Nos quadros elaborados, a primeira linha trazia a informação “As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito.”.

Pela leitura, é possível indiciar o reconhecimento das bandeiras defendidas pelas perspectivas que realçam o aspecto crítico da formação, no sentido de fazer valer as reivindicações através da participação nos processos decisórios (exercício da cidadania). Por outro lado, foi incluída a defesa de que a tomada de decisões pelos sujeitos fosse realizada “com base em evidências”, indicando uma aproximação com a perspectiva teórica que busca se afastar de “ideologias”²⁹⁴, além da inclusão da formação para o trabalho tanto na perspectiva social, como econômica. É possível indiciar, dessa forma, a tentativa de conciliação entre grupos com interesses divergentes.

No que concerne aos princípios estéticos, foram previstos os direitos:

- a) à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
- b) ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas (BRASIL, 2016, p. 35).

Nesse caso houve referência ao entendimento da educação consoante ao que foi pontuado no início desta segunda versão, quando recorreu ao Parecer CNE/CEB 2010 para aproximar a formação de uma perspectiva cultural tanto “universal” como “local”, ligada não apenas a conhecimentos científicos, mas a “saberes e valores”, “linguagens”, “atividades desportivas e corporais”, “produção artística”. Também apareceu a concepção de formação que prima pelo desenvolvimento da criatividade e da expressão.

Dentro desse tópico sobre princípios e direitos foi inserido o subtópico “A BNCC e as modalidades da educação básica”. Na oportunidade, foi pontuada a necessidade da produção de documentos posteriores, objetivando atender às especificidades de cada uma delas²⁹⁵. Houve, portanto, o reconhecimento da

²⁹⁴ Como discutido no capítulo III.

²⁹⁵ São elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos. Quanto a isso, é importante ressaltar que a LDB 9394/96 explicita como modalidades de educação apenas a educação especial e a educação bilíngue de surdos, embora existam Diretrizes Curriculares Nacionais para cada um dos temas supracitados. Por exemplo, a Educação em Direitos Humanos é concebida na Resolução CNE N° 1 de 30 de maio de 2012 como “um dos eixos fundamentais do direito à educação”. Já as DCN’s da Educação Básica trazem a seguinte lista de modalidades: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação nos Estabelecimentos Penais e Educação quilombola (BRASIL/MEC, 2013, p. 35). Disponível em:

problemática discutida no capítulo anterior, envolvendo *o comum e o específico* na formação dos estudantes. Inclusive, o texto ressaltou que tais modalidades possuem diretrizes curriculares próprias²⁹⁶.

O próximo subtópico destacou a pauta da “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. Embora não tenha aparecido no sumário por estar, nesta versão, localizado dentro de assunto “maior”, o texto repetiu *ipsis litteris* o conteúdo do primeiro documento.

Passemos ao último tópico introdutório: “A Base Nacional Comum Curricular”. Além de repetir informações que constam nas partes anteriores, esta seção definiu como deveria ser a organização das etapas da escolarização, tendo como base a faixa etária dos estudantes. Na Educação Infantil, incluiu a seguinte subdivisão interna: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em seguida, elencou as “cinco principais ações” (sic) que orientariam os processos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2016, p. 44).

Apesar de estipular que são cinco, observa-se que foram elencadas seis ações. Nesse caso, permaneceram o brincar, o participar, o explorar e o conhecer-se. As mudanças foram a substituição do comunicar pelo “expressar” e a inclusão do “conviver”. Ao comparar as experiências legislativas, pode observar que tais referências apareceram de maneira genérica no texto introdutório da versão preliminar, quando da exposição dos princípios orientadores da Base. O detalhamento dos princípios, ações e eixos curriculares foram aprofundados apenas quando a BNCC abordou especificamente a etapa da EI.

Na segunda versão foram explicitados na introdução os eixos dos currículos para essa etapa da escolarização, definidos através de cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2016, p. 45). Na versão anterior,

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 09/11/2021.

²⁹⁶ Nesse momento do texto foram expostas, de maneira sintética, as características e orientações legais das modalidades, embora o próprio documento reconheça que as mesmas foram abordadas com nomenclaturas diversas nas diferentes legislações (tratadas como uma dimensão da educação, uma pedagogia, uma prática pedagógica ou social, uma perspectiva a ser incorporada etc.).

os eixos elencados referiam-se, inicialmente, aos objetivos das áreas do conhecimento e não aos das etapas do ensino.

Em seguida os redatores esclareceram que os campos de experiências guardavam relações com as áreas de conhecimento que organizariam as etapas posteriores da escolarização. Por fim, justificou que tal diferenciação “se dev[ia] à sistematização dos conhecimentos, que se amplia[va] à medida que avança[va] o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 45).

Adentrando a organização do EF, a segunda versão da BNCC trouxe sua divisão em duas fases: anos iniciais (1º ano 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Tal caracterização se baseou nas DCN’s para o Ensino Fundamental de 9 anos. Foram quatro os eixos de formação apresentados: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade (BRASIL, 2016, p. 46).

Foi possível observar que a construção dos eixos no EF buscou articular as áreas do conhecimento e os componentes curriculares aos princípios éticos, políticos e estéticos contidos nas DCN’s. Estes foram concebidos como referência para os objetivos gerais da formação nesta etapa do ensino.

Quanto ao ensino médio, o documento trouxe quatro dimensões da formação, também com base nas DCN’s: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Estas respaldaram a elaboração dos quatro eixos da formação: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social.

Foi possível observar a manutenção de dois eixos idênticos à etapa do ensino fundamental, tendo sido modificados os outros dois, com a inclusão do *projeto de vida* e a perspectiva da *intervenção* no mundo natural e social. Nesse caso, foi esclarecido que as referidas mudanças ocorreram em função das especificidades do EM, “quando se espera dos jovens um maior protagonismo e autonomia frente às questões da vida social e na relação com os conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 47).

Concluiu apresentando considerações gerais sobre “O papel dos temas especiais²⁹⁷ na estrutura da BNCC”, retomando alguns assuntos contidos na

²⁹⁷ Chamados na primeira versão de temas integradores.

primeira versão, porém com diversas modificações. Por exemplo: educação financeira foi atrelada à sustentabilidade; tecnologias digitais se transformaram em “culturas digitais e computação”. Permaneceram os temas “direitos humanos e cidadania” e “culturas indígenas e africanas”. Foi acrescentada a “educação ambiental”.

Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral (BRASIL, 2016, p. 47).

Normatizados pela LDB ou por outras legislações posteriores, os temas especiais apontam para a reorganização do currículo a partir de demandas do tempo presente. Essa concepção está alinhada à perspectiva de que os conhecimentos escolares instrumentalizem os jovens para a intervenção em projetos pessoais e coletivos. Foram, ainda, incluídos textos com explicações gerais sobre cada um dos temas, os quais não irei aprofundar.

No site do MEC/BNCC, na aba “Histórico”, foram incluídos documentos que testemunham as (re)ações diante da publicação da segunda versão revista. Dentre eles, estão relatórios e posicionamentos do CONSED e da UNDIME²⁹⁸, elaborados a partir dos seminários estaduais que ocorreram nos 27 estados da federação. Realizados entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, tais eventos coordenados pelas duas instituições reuniram mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação.

Quanto às intervenções nesta experiência legislativa, os documentos intitutados “Sumário Executivo: posicionamento do CONSED e UNDIME” e o texto “Posicionamento conjunto” trazem informações gerais sobre os referidos seminários. A elaboração desses documentos teve o objetivo de sintetizar as contribuições e enviá-las ao MEC para a revisão e construção da última versão da BNCC.

Além disso, segundo as fontes consultadas, tencionou apresentar contribuições para tornar a BNCC um documento de entendimento mais nítido, com uma linguagem mais direta e objetiva, bem como sugeriu um encadeamento mais

²⁹⁸ Além dos documentos que sintetizaram as referidas contribuições, o Portal da BNCC disponibilizou os Relatórios Estaduais para consulta. Dentro dos recortes conferidos por este estudo, os mesmos não serão analisados, porém deixo o registro para pesquisadores interessados. Disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>. Acesso em: 10/11/2021.

fluido e coeso entre as ideias apresentadas. Recomendou uma maior unidade e coerência, a partir do esforço de padronização da terminologia, cuja variedade foi apontada como elemento que confunde o leitor (CONSED/UNDIME, 2016b, p. 2).

Outra recomendação voltou-se para o estabelecimento de uma “visão comum” sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento na educação básica, condizente ao mundo atual:

Consed e Undime endossam solicitações feitas por diversos estados de melhor articular entre si os elementos que compõem o documento, não só nas relações entre objetivos, áreas e eixos, como no diálogo entre as etapas. Para as duas instituições, é preciso conferir maior unidade à Base, que hoje parece fragmentada, e cuidar da integração entre as etapas e segmentos, o que requer um investimento na nova versão nas continuidades e transições, de forma que a BNCC possa apresentar uma visão do percurso do indivíduo ao longo da Educação Básica (CONSED/UNDIME, 2016, p. 2).

Por fim, foi sugerido que o texto deixasse mais nítido o respeito à diversidade humana de origem (etnia, naturalidade, idade, condições socioeconômicas...), de escolha de qualquer natureza (política, religiosa, orientação sexual²⁹⁹), dentro dos princípios constitucionais (CONSED/UNDIME, 2016b, p. 13). Esta solicitação foi justificada pelo reconhecimento da diversidade étnico racial cultural e da desigualdade socioeconômica existentes no país, de maneira que a posição das instituições foi a de que o respeito à diversidade e a promoção da equidade deveriam estar presentes em todo o documento.

As próximas reivindicações de mudança foram direcionadas à “Concepção” da BNCC, onde foram recomendadas a apresentação do seu propósito, a definição clara sobre a quem a mesma se direciona, com ênfase na necessidade de distinguir Base de currículo.

Além disso, foi pontuada a importância de retificações e esclarecimentos sobre as modalidades de educação³⁰⁰, os temas especiais³⁰¹ e a

²⁹⁹ Nota-se que orientação sexual foi compreendida como uma escolha dos sujeitos, o que vai de encontro às perspectivas defendidas por pesquisadores e ativistas LGBTQIAPN+. Para aprofundamento, consultar: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/orientacao-sexual-nao-e-uma-escolha-afirma-pesquisador-da-ufmg>. Acesso em: 19/11/2021.

³⁰⁰ Os documentos do CONSED/UNDIME criticaram a inclusão de temas que não são tratados nas legislações nacionais como modalidades. Embora tenham sido verificadas disputas sobre o papel da BNCC de adentrar a especificidades, houve certo consenso quanto à necessidade da versão final utilizar a definição de modalidades posta nas DCN's de 2013. Além de solicitar a retirada do que não for modalidade, foram apontadas críticas ao desequilíbrio de tratamento, haja vista a ênfase na educação especial. Foi solicitada a inclusão da educação profissional.

³⁰¹ CONSED e UNDIME (2016a, p. 8), ratificando as demandas de diversos estados, recomendaram ao MEC retomar na terceira versão da BNCC o termo “temas integradores”, ao invés de “temas

interdisciplinaridade³⁰², de forma que a BNCC estivesse efetivamente pautada nos marcos legais e documentos curriculares existentes. Para CONSED e UNDIME (2016a, p.1), “deixar clara a relação da Base com cada um desses conceitos ajuda a dirimir equívocos e potencializa o uso do documento na prática”.

Outra solicitação apontada como recorrente nos seminários estaduais foi a explicitação da visão de sujeito que se busca formar, oportunidade em que o texto recorreu à Constituição de 1988 para reafirmar o alinhamento à ideia de uma formação integral (cognitiva, corporal, afetiva, cidadã). Quanto à concepção de sociedade, foi indicada a revisão dos direitos de aprendizagem à luz dos princípios éticos, políticos e estéticos, “de forma a deixar mais explícitos os valores da liberdade de expressão e do posicionamento crítico, e o respeito à diversidade” (CONSED/UNDIME, 2016a, p. 1). Também foi solicitada a inclusão da relação escola-família-comunidade na visão da educação básica.

Em relação à estrutura do documento, além da melhoria na linguagem, foi reivindicada uma organização e hierarquização mais evidente, com inclusão de elementos gráficos que facilitassem o entendimento. Para tanto, foi sugerida a numeração de tópicos e subtópicos no sumário e no texto como um todo, bem como a inclusão de uma representação gráfica da estrutura e das relações mantidas entre os componentes (áreas, objetivos, eixos). Por fim, foi reivindicado um glossário de termos.

Ainda no que tange à falta de clareza, o texto se posicionou no sentido de direcionar os textos introdutórios ao professor, a quem caberá desenvolver o proposto na Base. Já os objetivos de aprendizagem, porque relacionados ao percurso na educação básica, deveriam ser direcionados aos estudantes.

especiais”, justificando que “o termo ‘especial’ indica algo à parte, enquanto esses temas perpassam, atravessam e integram saberes e práticas”. Sugeriram, também, que o seu papel ficasse mais nítido e que fosse evidenciado como os referidos temas deveriam perpassar as etapas, áreas e os direitos de aprendizagem. Houve solicitações de inclusão de outros temas, como gênero e sexualidade; diversidade sociocultural, ambiental e territorial; laicidade do Estado e da educação etc.

³⁰² Para CONSED/UNDIME (2016b, p. 5), tal esclarecimento se faz importante na medida em que “A Base deve afirmar a interdisciplinaridade como princípio norteador de currículos e práticas, mas não deve esgotar as infinitas possibilidades de interface entre as áreas, que se revelarão de forma mais orgânica e efetiva no contexto real das redes de ensino e das escolas”. Houve um questionamento das lógicas de organização por áreas do conhecimento fixas e determinadas (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) como única forma de organização curricular, o que poderia ser interpretado como uma superação das disciplinas escolares. Foram colocadas também as dúvidas quanto à necessidade de diferenciar o que é Base (comum, nacional) e o que é currículo (construção específica das redes e escolas).

No que se refere às etapas da escolarização, outra recomendação foi a necessidade de diálogo entre elas, conferindo uma “maior unidade à Base, que hoje parece fragmentada”. Foi sugerida a inclusão, nos textos introdutórios, de um apontamento sobre a identidade e a importância de cada etapa, além da ênfase nos quatro eixos de formação do Ensino Médio contidos na versão anterior (pensamento crítico e projeto de vida, intervenção no mundo natural e social, letramento e capacidade de aprender, solidariedade e sociabilidade³⁰³). Nesse caso, CONSED e UNDIME defenderam que os aludidos eixos se constituíssem como pilares da formação em todas as etapas.

Para analisar as mencionadas recomendações e, possivelmente, equacionar as disputas de concepções entre os sujeitos envolvidos, o MEC convidou especialistas que emitiram pareceres críticos após as intervenções realizadas³⁰⁴. A análise desses documentos facultou as condições para o indiciamento de um *movimento interno* de reescrita da BNCC, com a participação de sujeitos que não tinham aparecido nos documentos anteriores. Tais dimensões serão exploradas no próximo tópico.

5.3 Mudanças de rumos na produção terceira versão da BNCC: indícios de articulações outras

Disponibilizados no site do MEC/BNCC, alguns pareceres críticos mencionaram que as análises produzidas estavam pautadas na *terceira versão da BNCC*³⁰⁵, nos relatórios encaminhados pelo MEC e na comparação do documento (interno) com a segunda versão disponibilizada ao público. Quanto às análises que farei adiante, ressalto os limites devido à impossibilidade de consultar o texto utilizado pelos pareceristas como referência.

³⁰³ O texto abordou como se fossem os eixos do ensino fundamental e do ensino médio, mas, conforme apontado anteriormente, houve diferenças entre as duas etapas. Ratificando: os eixos do EF descritos na segunda versão foram: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade (MEC, 2016, p. 46).

³⁰⁴ Os pareceres disponíveis referem-se à estrutura, textos introdutórios, à educação infantil e ao ensino fundamental (por áreas e componentes curriculares). Não há documentos referentes ao ensino médio. Ressalto que, nesse período, a Reforma do Ensino Médio tinha sido publicada e havia ações solicitando o julgamento de sua constitucionalidade. Além disso, o início da redação da terceira versão da BNCC coincidiu com o período do impeachment. Os documentos publicados estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 10/11/2021.

³⁰⁵ Por não ter sido publicada e por anteceder a terceira versão final, passarei a chamá-la de “terceira versão interna” ou “terceira versão provisória”.

O primeiro parecer crítico listado foi o de Anna Penido³⁰⁶. Na leitura da especialista, o texto introdutório da terceira versão interna preservou as principais características do que foi construído para a versão 2 (especialmente em relação à definição do ser humano que se deseja formar e do mundo que se espera construir) e avançou no aprimoramento da sua forma e conteúdo. Quanto às modalidades, defendeu um olhar diferenciado para a educação especial, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena e educação quilombola. Ressaltou a ausência de menção aos estudantes do campo, privados de liberdade e em internação hospitalar. Elogiou a exclusão das descrições de cada modalidade, contudo sugeriu notas com indicação dos marcos legais e das diretrizes que as regem.

Mencionou, ainda, como positiva a incorporação das propostas sugeridas tanto pelos seminários estaduais quanto pelo grupo de mais de 100 educadores e especialistas consultados pelo Movimento pela Base (PENNIDO, 2016, p. 1)³⁰⁷. Em seguida, também ratificou a demanda pela explicitação da relação escola-família-comunidade na versão final da BNCC.

Outro elogio posto como uma reivindicação do Movimento pela Base foi a inclusão da definição das *competências gerais* em sua vinculação com as dimensões da formação integral que, para ela, estão sintonizadas com as chamadas “competências para a vida no século XXI”. Sobre esse aspecto, é importante pontuar que a versão 2 não apresentou a concepção de um currículo para o desenvolvimento de competências, sendo essa uma novidade da versão interna, assunto que retomarei adiante.

Por fim, sobre a formação integral dos sujeitos, sugeriu a padronização das dimensões físicas, emocionais (argumentando que o afetivo integra esse aspecto), sociais (onde o ético e o moral estariam inseridos), culturais e intelectuais.

³⁰⁶ Diretora do Instituto Inspirare. Jornalista formada pela UFBA, com especialização em Direitos Humanos pela Universidade de Columbia e em Gestão Social para o Desenvolvimento pela UFBA. Em 2011, participou do programa Advanced Leadership Initiative da Universidade de Harvard. Quanto ao Instituto Inspirare ao qual a mesma está vinculada, se identifica como um instituto familiar que contribui para que a educação faça mais sentido para os estudantes e os prepare para a vida. Disponível em: <http://inspirare.org.br/instituto/>. Acesso em: 10/11/2021.

³⁰⁷ A participação do Movimento pela Base não foi citada no histórico da segunda versão, que consta no site do MEC, bem como não foram incluídos os referidos pareceres. Entretanto, Pennido afirmou que os pareceristas críticos foram indicados pelo Comitê Gestor instituído pelo MEC para redigir a primeira versão da BNCC. Essas informações trazem indícios das redes que foram (re)construídas durante as experiências legislativas da BNCC.

David Pack³⁰⁸ elogiou a melhoria da terceira versão interna quanto aos documentos anteriores, considerando como positivos o *enfoque das competências* a serem desenvolvidas pelos estudantes e a explicitação dos papéis dos entes federados na implementação da BNCC. Recomendou que fosse esclarecido que a concepção de competências implica a valorização das chances dos estudantes de desenvolver não apenas o que sabem, mas o que podem fazer com o que sabem (PACK, 2016, p. 2). Para o refinamento, sugeriu que fosse enfatizado o extenso processo de consulta pública nas duas versões anteriores, destacando a intenção de envolver uma gama de grupos interessados, “de forma a validar a versão final e rebater críticas sobre a insuficiência de engajamento do público ou dos profissionais da educação” (PACK, 2016, p. 1).

Outra recomendação foi a inclusão do termo “excelência” para realçar que a BNCC visa proporcionar aos estudantes atingirem os mais altos padrões de aprendizagem, se comparados às experiências internacionais. Para ele, é importante incluir que essa iniciativa irá proporcionar aos alunos a capacidade de competir na economia global.

O parecer de Pack apontou a importância das modalidades de ensino como um tópico separado devido ao seu papel na eficácia da implementação da BNCC. Elogiou a explicitação do quadro jurídico que sustenta a *necessidade* da reforma, sugerindo a inclusão de citações diretas a essas leis. Recomendou que fosse destacada a implicação da BNCC para a pedagogia, haja vista a *mudança de paradigma*, que agora se deslocava para os processos de aprendizagem. Segundo ele, tal mudança de paradigma justifica-se pela insuficiência do ensino de conteúdos (PACK, 2016, p. 3-4), recomendando que a seção com os fundamentos pedagógicos fosse redigida de forma “cuidadosa e persuasiva”, para que todas as partes interessadas fossem convencidas, “incluindo aqueles que tendem a ser resistentes à mudança”.

³⁰⁸ Britânico. Foi presidente da Curriculum Foundation, organização que atua junto a diversos países apoiando a criação e a implementação de bases e currículos nacionais. Segundo o site da entidade, trata-se uma fundação com sede no Reino Unido que fornece suporte, aconselhamento e orientação relacionados ao currículo. Trabalha com escolas, sistemas escolares, organizações governamentais e ministérios em todo o mundo. Disponível em: <https://www.curriculumfoundation.org/>. Para conferir a entrevista de David Pack disponibilizada no site do Movimento pela Base, consultar: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-sucesso-da-bncc-depende-de-sua-implementacao-afirma-david-peck-especialista-da-curriculum-foundation/>.

O parecer de Iara Glória Areias³⁰⁹ sugeriu tornar nítido e objetivo o entendimento da relevância da BNCC para a melhoria da educação no país, o caráter democrático da sua construção, o papel do MEC na coordenação da política, e a explicitação de como ela apoiará a construção do currículo dos estados/municípios/escolas. Para Areias, tal inclusão “pode facilitar a compreensão, ressaltar a importância da proposta e, principalmente, diminuir a má vontade que o volume de documentos provoca em quem os recebe” (AREIAS, 2016, p. 2).

Suas recomendações foram apresentadas em tópicos, distribuídos da seguinte forma: BNCC, currículo, natureza da BNCC, regime de colaboração, criação e debate, contribuição para o país, relação da BNCC x estrutura do sistema educacional. Em linhas gerais, as sugestões visaram ressaltar o caráter normativo da BNCC; reivindicaram o esclarecimento do termo competências; o entendimento de currículo como um rol de conteúdos a serviço do desenvolvimento de competências; a ênfase de que o currículo deve ser elaborado pelos estados e municípios, mas que a BNCC estabelece os fundamentos que irão garantir a unidade nacional; a Base como fruto de uma exigência legal e o caráter democrático da sua construção; o destaque para a contribuição da BNCC na garantia de que os estudantes brasileiros tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizagem propostos para a educação mundial e utilizados no Pisa.

Reivindicou, ainda, a inclusão da tecnologia na definição das competências específicas e nos objetivos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Acrescentou o avanço do documento quanto aos PCN's, sendo a BNCC voltada para o alinhamento dos currículos e para o estabelecimento dos *padrões de competência* em busca de coerência, complementariedade e *resultados*. Concluiu afirmando a formação de professores como o calcanhar de Aquiles da BNCC³¹⁰.

³⁰⁹ Iara Glória Areias Prado foi Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação no final dos anos 1990. Foi secretária-adjunta de educação do Governo de São Paulo na gestão de José Serra; e também Presidente da Comissão Nacional de Professores Indígenas, criada em 2001 e vinculada ao MEC, objetivando subsidiar a adoção de normas e procedimentos relacionados à educação escolar indígena no país.

³¹⁰ Segundo Faria Filho (2012, p. 109), pelo menos desde a década de 1830, no interior dos debates sobre a necessidade de expandir a escolarização no Brasil, a formação dos professores vem sendo colocada como um entrave à qualidade da escola. Não por acaso, nesse momento foram criadas as primeiras escolas normais no país. Desde então, as reformas educacionais têm enfatizado a formação de professores, os métodos de ensino e o currículo como elementos-chave das políticas de melhoria da escola. Como explorado no capítulo anterior, os argumentos mobilizados para justificar reformas recentes defendem a necessidade de um “currículo claro e objetivo” que nos deem

Quanto ao parecer de João Batista Araújo e Oliveira³¹¹, recomendou que o MEC não publicasse a versão interna por diversas razões, dentre as quais destacou: a) enfraquecimento da função da escola ao inserir no mesmo plano os aspectos cognitivos com os demais (os socioemocionais, por exemplo), colocando as disciplinas como algo secundário; b) priorização da consciência crítica em detrimento à apropriação do conhecimento; c) linguagem focada em direitos e não em deveres (para ele, o currículo é dever do cidadão para com a sociedade); d) falta de clareza conceitual, posto que a única palavra definida foi “competência”; e) ambiguidade da mensagem, que não deixou nítido o que é Base, o que é currículo e o que caberá às redes e escolas fazerem; f) falta de definição do que fazer em cada área, não havendo ligação entre as mesmas.

Apresentou como sugestões a utilização de uma estrutura e linguagem compatíveis com documentos congêneres de países avançados, a contratação de um redator/editor profissional, a condução do processo com publicidade e transparência e, por fim, a cautela para que fosse possível “fazer bem feito” a BNCC. Esse parecer teve um tom bastante crítico à terceira versão interna, destoando dos demais. O autor mencionou uma “nota introdutória” que lhe foi enviada em caráter sigiloso, ao que respondeu com um segundo parecer onde manifestou seu

caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação dos materiais didáticos” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). Tais eixos articulados (currículo, formação de professores e material didático) foram ratificados pelo Ministro quando da publicação da primeira versão da BNCC. No que se refere à afirmação de que a formação docente é o “calcanhar de Aquiles” da reforma, em artigo publicado pela própria parecerista no ano de 2000, quando era secretária do MEC, a mesma já afirmava que o grande desafio da educação brasileira não era mais a oferta de vagas, mas a necessidade de construir escolas onde se aprendesse mais e melhor. Na oportunidade, ressaltou a inexistência de um referencial curricular nacional até 1995 (quando da publicação dos PCN’s), tendo acrescentado que de 1999 a 2002 a prioridade do governo federal era a formação de professores, o que significava repensar os cursos de formação inicial – responsabilidade das universidades – e investir em ações de formação para melhorar a prática daqueles que estavam em exercício. Em seguida, citou alguns pontos que demandavam melhorias: o desenvolvimento de competências profissionais para atender às novas concepções da educação escolar e do papel de professor; a redefinição dos âmbitos do conhecimento profissional (sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos; sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conhecimentos pedagógicos, experienciais etc.); o fortalecimento das ações de formação continuada; a superação da formação tradicional através de disciplinas, passando a focar o trabalho efetivo da atuação profissional etc. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/F7D7x6bftG69x7v7LLNBtFR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/01/2022.

³¹¹ Psicólogo e Ph.D. em Educação pela Florida State University (1973). Pós-doutorado e Visiting Scholar da Graduate School of Business, Stanford University (1977-1978). Professor universitário no Brasil (UFMG, COPPEAD/UFRJ) e na França (Université de Bourgogne, Dijon). Atualmente é Presidente do Instituto Alfa e Beto, cujas parcerias são voltadas para criar uma sociedade consciente e mais produtiva, começando pela educação. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/tagdiv-composer-draft/?cn-reloaded=1>. Acesso em: 10/11/2021.

descontentamento quanto ao conteúdo da versão provisória, como à forma de condução do MEC.

Quanto ao primeiro aspecto, realçou a inadequação do processo de encaminhamento do currículo. Para ele,

É preciso haver pessoas, nomes, responsáveis, debates diretos. Consulta pública e votos da arquibancada não valem nesse tipo de assunto. Há um processo, uma liturgia. Sem isso a instituição fica enfraquecida. Ao “validar” esse processo o MEC atual está compactuando com algo que não é consistente com a liturgia do processo. É o mesmo caso que ocorre com o PNE – que, além de inócuo, é economicamente inviável. Não é possível compactuar e convalidar esse tipo de processo – por mais “democrático e participativo” que pareça ter sido. Talvez seja possível encontrar uma forma de reconhecer o esforço anterior, mas apontar para suas limitações e retomar em novas bases – como deve ser (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

O autor discordou do que ele chamou de “abordagem construtivista” do currículo, por ele considerada “ideológica, superada, fracassada e danosa”, defendendo que o MEC utilize estudos de autores concretos cujas pesquisas se baseiam em “evidências” e “melhores práticas”. Inclusive, reivindicou que os mesmos fossem citados no documento, haja vista que “um currículo sem autores fica sem autoria, e sem autoridade” (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

Concluiu afirmando não saber como contribuir, por não acreditar em processos secretos ou sigilosos, bem como por não se convencer com a ideia de que o currículo tem que sair logo por causa de pressões. Declarou que continuaria lutando para que o MEC não trilhasse os rumos definidos pelo governo anterior.

O parecer de José Francisco Soares³¹² apresentou elogios quanto à consolidação e estabilidade conceituais na terceira versão provisória, mas trouxe a sugestão de o MEC reconhecer estudos prévios que foram realizados pela Secretaria de Educação Básica. Além disso, propôs que a BNCC fizesse referência às resoluções do CNE, cujas reflexões, “embora algumas vezes conflitantes, são um repositório importante de ideias que, entendo, também devem ser reconhecidas” (SOARES, 2016, p. 2).

Outro ponto destacado foi a omissão do artigo 205 da Constituição Federal que estabelece as finalidades da educação no Brasil: “pleno

³¹² Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Professor titular aposentado da UFMG. Ex-Presidente do INEP. Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e doutor em Estatística, respectivamente, pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), em 1977, e pela Universidade do Wisconsin-Madison, em 1981. Pós-doutor em Educação pela Universidade de Michigan, em 2002. É um dos autores do artigo analisado no capítulo III, abordando os algoritmos utilizados na produção do IDEB.

desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para ele, tal formulação explicita uma visão de educação que está associada a aprendizados, onde o papel da BNCC é a especificação destes aprendizados. Sugeriu que a especificação fizesse referência a documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien³¹³, que expôs “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” como elementos constitutivos que concretizam a educação.

Ponderou que, inevitavelmente, o ensino (portanto, os professores), e a escola também devem ser considerados. Dessa forma, embora reconheça que muitos aprendizados ocorram fora da escola, defendeu que a BNCC explicitasse que é uma base para a educação escolar, como fez a LDB (SOARES, 2016, p. 2).

Corroborando com as sugestões de aprimoramento e padronização das terminologias, defendeu a necessidade de escolher um termo para se referir ao que será aprendido pelos estudantes. Na oportunidade, mencionou as disputas que envolvem o uso do termo “competências” no Brasil, momento em que apontou sua preferência por “capacidades”, entendida como uma expressão “mais neutra”.

Sendo a BNCC um elo entre os objetivos da educação traçados pelas legislações gerais e a proposta pedagógica da escola, Soares (2016) sugeriu que a versão final reconhecesse a existência deste nível mais local e que esclarecesse como a BNCC se relacionaria com ele. Outra recomendação foi a explicitação da visão de sociedade que a BNCC assumirá.

O professor também trouxe apontamentos sobre o que considera uma fragilidade do documento provisório: o uso das expressões “competências essenciais” e “direitos de aprendizagem” para designar, o que para ele é a mesma coisa. O parecerista entendeu que o termo “direitos de aprendizagem” se originou nas versões anteriores e foi defendido por grupos opositores à própria BNCC. Tal tentativa de conciliação torna, para ele, a Base sem foco e sem clareza conceitual.

Por fim, criticou a abordagem da interdisciplinaridade por considerar que tal sugestão de organização curricular não compete à BNCC. Para ele, a interdisciplinaridade indicaria a forma como as competências devem ser ensinadas, o que lhe parece indevido e não deve ser normatizado.

³¹³ Como explorado no capítulo III, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) vem sendo utilizada como referência para a elaboração de reformas educacionais, haja vista os acordos celebrados por representantes de mais de 150 países presentes em Jomtien, dentre eles o Brasil.

As críticas anunciadas nos quatro primeiros pareceres sinalizaram para as disputas, tensões, negociações que estiveram envolvidas durante as experiências legislativas da BNCC. As aproximações e distanciamentos entre as concepções afirmaram o caráter político do que deveria ser explorado na escrita da versão final, enquanto estratégia de controle e tentativa de significação da noção de base nacional curricular comum (MACEDO, 2016).

Anna Penido e David Pack explicitaram a intencionalidade de que o texto fosse redigido de forma a persuadir o leitor sobre a necessidade da reforma, nos termos indicados. Já João Oliveira reivindicou que o MEC recuperasse a autoridade e a hierarquia na condução do processo, a partir de outras bases. Por fim, Francisco Soares realçou a invisibilidade de sujeitos que contribuíram com estudos curriculares prévios, além de alertar para a ambiguidade relativa à permanência de concepções que mobilizaram grupos contrários à própria reforma.

Apesar das discordâncias, em comum encontra-se o fato de que as indicações dos pareceristas se antecipavam às críticas futuras, mediante a utilização de contra-argumentos construídos no decorrer do processo de consulta. A elaboração dessas manobras discursivas alcançou um grau de sofisticação na medida em que os interlocutores privilegiados tiveram acesso aos registros, compilados dos debates e até mesmo a documentos sigilosos, proporcionando a identificação dos pontos nodais que permitiriam a produção das bricolagens entre temas e conceitos diversos. Esses rearranjos discursivos podem fazer parecer que demandas diferentes ou até contraditórias foram conciliadas devido ao “caráter democrático” do processo.

Entretanto, apesar de se apresentarem como pontos de consenso, os sentidos de sociedade, de escola e de currículo mobilizados demonstraram profundas diferenças entre si. Se compararmos os pareceres com as versões anteriores da BNCC, perceberemos, por exemplo, as lutas pela explicitação do projeto de sociedade e da concepção de sujeito ao qual o currículo estaria comprometido. Dentre as visões defendidas, entraram em disputa os argumentos econômicos; as visões pautadas na ideia de igualdade em contraposição à noção de equidade; a ênfase nos direitos de cidadania ou nos deveres dos sujeitos para com a coletividade; a exaltação ao aspecto socioemocional; os argumentos em defesa da formação para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; a defesa pelo pragmatismo/utilitarismo; as lutas pela formação da consciência crítica etc.

É importante reforçar que a explicitação da visão de mundo, de sociedade e de sujeito que a escola pretende formar através do currículo, estando reconhecida na legislação, acaba por gerar certas obrigações e direitos sociais (embora esse processo não se dê de forma automática). Por outro lado, o reconhecimento desses direitos - inclusive do direito à diferença - manifestou-se nas disputas em torno da competência da BNCC (ou não) de adentrar as especificidades das modalidades de ensino. Também foi possível verificar os posicionamentos em favor do esclarecimento sobre o que competia ao governo federal controlar/regular e o caberia às decisões das escolas e professores, no exercício de sua autonomia.

Dando continuidade, o Parecer de Lino de Oliveira³¹⁴ iniciou ponderando que a menção à história da BNCC a partir do aprimoramento das versões anteriores poderia se tornar motivo de críticas difíceis de serem debatidas:

Ainda que se faça nessa introdução um breve histórico reconhecendo-se que a terceira e última versão resultou do aprimoramento das duas primeiras, corre-se o risco de os adversários, que contribuíram para a crítica das duas primeiras versões, julgarem-se não satisfeitos ou não contemplados na terceira versão. Nesse sentido, o relato histórico é uma justificativa fraca para o argumento - implícito na narrativa - de que a última versão seja melhor do que as duas primeiras. Espere-se, pois, críticas difíceis de serem rebatidas [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 1).

Esta ponderação reconheceu as modificações significativas que a terceira versão interna introduziu, alterando pontos cruciais não contemplados nos documentos anteriores, como a mudança de paradigma em favor do currículo por competências, portanto, com foco nos processos de aprendizagem. A forma de organização do parecer não favoreceu a análise, uma vez que o mesmo foi organizado em tópicos sem citar o conteúdo a que se referia. Por não dispor da versão que circulou internamente, farei referência apenas aos assuntos que permitiram entendimento.

O autor defendeu que a justificativa para a existência da BNCC fosse fixada como uma exigência legal. Como outros pareceristas, fez críticas quanto ao comprometimento assumido em assuntos que são da competência de gestores, técnicos e professores. Para ele, cabe aos sistemas de ensino e às escolas

³¹⁴ Pedagogo. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Integra a Cátedra de Educação Básica no Instituto de Estudos Avançados (USP) e é assessor do Instituto Pensi (Pesquisa e Ensino em Saúde Infantil), um centro gerador, tradutor e difusor do conhecimento científico para profissionais da saúde, educadores, famílias e sociedade em geral. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10/11/2021.

implementarem a Base e não há possibilidade de avaliar, orientar e acompanhar o uso de conceitos complexos abordados no texto.

Elogiou a forma como o documento propôs um processo de “ensino - avaliação – aprendizagem” via desenvolvimento de três grupos interdependentes de competências, em lugar da “concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado” (OLIVEIRA, 2016, p. 3). Na oportunidade, expressou sua satisfação com a caracterização de competências como “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação”. Por fim, sugeriu a substituição do termo competências “pessoais e sociais” por “socioemocionais”, buscando “evitar gritaria”.

O parecer de Maria Alice Setúbal³¹⁵ também elogiou a clareza e a consistência da introdução. Quanto aos fundamentos, manifestou seu apreço pela “tomada de posição curricular”:

Primeiramente, por uma organização do conhecimento *para o desenvolvimento de competências*, discriminadas em três tipos (as cognitivas, as comunicativas e as pessoais e sociais); [...] em segundo lugar, de modo a permitir que a ação educacional orientada pela BNCC favoreça o *desenvolvimento integral do estudante*; a última tomada de posição, por fim, sugere a adoção, pelas escolas, de práticas pedagógicas que auxiliem na integração das três competências e do conhecimento disciplinar, por meio da *interdisciplinaridade* e da *contextualização* (SETÚBAL, 2016, p. 1).

Contudo, ponderou que dois tópicos relevantes não foram discutidos: 1) critérios empregados para a seleção dos conhecimentos; 2) critérios para a organização dos conhecimentos em sequências. Na sua percepção, ambos deveriam ser explicitados na introdução para assegurar a coerência entre os diferentes componentes curriculares e dirimir dúvidas durante a implementação.

Quanto aos pressupostos, elogiou o uso dos marcos legais, especialmente quando da reafirmação dos direitos e objetivos de aprendizagem pautados nas DCN's. Para ela, tal menção torna-se importante num momento em que os mesmos estavam sendo contestados.

A parecerista criticou a ênfase no tratamento às pessoas com deficiência, jovens e adultos, povos indígenas e quilombolas. Segundo ela, tal categorização não

³¹⁵ Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Herdeira do conglomerado Itaú. Atualmente é diretora do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que objetiva promover equidade e qualidade na educação pública brasileira. Seus projetos atuaram nas 27 unidades da federação e em 88% dos municípios brasileiros, alcançando 44 mil escolas públicas de educação básica. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 10/11/2021.

esgota nem as modalidades da EB, nem os fatores que tendem influenciar nos resultados escolares (origem social, moradia em regiões de vulnerabilidade, questão étnico-racial e questões ligadas às relações de gênero).

Na oportunidade, defendeu o reconhecimento de que as desigualdades sociais se traduzem em desigualdades escolares, embora todas as crianças e jovens sejam capazes de aprender (SETÚBAL, 2016, p. 3). Sobre esse aspecto, acrescentou a necessidade de uma organização curricular que considerasse as reais necessidades de conhecimento desses grupos, tendo em mente as características culturais dos mesmos.

Em seguida, defendeu a organização por competências, embora tenha ponderado que a sua defesa não é unanimidade e que, por isso, possa trazer dificuldades de apropriação por docentes, cuja formação e ação tendem a se organizar em torno de torno de “conteúdos”. Apesar disso, apregou que tal organização é a que melhor traduz as finalidades da maior parte dos componentes curriculares no mundo contemporâneo, voltadas não apenas para o saber, mas também para o saber-fazer.

Quando à abordagem das competências em três grupos (pessoais e sociais, comunicativas e cognitivas), sugeriu a explicitação das intersecções entre elas. Por exemplo, no caso das competências “pessoais e sociais”, se desvinculadas do conhecimento, podem se converter em “doutrina” ou sistema “moral”; ou em “disciplina” escolar apenas, “mas não em algo que favoreça a heteronomia³¹⁶” (SETÚBAL, 2016, p. 4).

Por fim, corroborou com o entendimento de que a versão analisada adentrou em questões que são da alçada das escolas e dos professores, como a recomendação didática pela interdisciplinaridade. Sua cautela baseia-se na percepção de que tal inclusão tende a ser vista como norma, embora nem sempre seja desejável na abordagem de todos os conhecimentos. Além disso, defendeu que a interdisciplinaridade só é possível a partir de uma sólida base disciplinar.

³¹⁶ Está relacionada à sujeição do indivíduo às normas de conduta provenientes da vontade de terceiros ou de uma coletividade. Nesse caso, nota-se a defesa pela superação do entendimento do currículo como rol de conteúdos cujo acesso é direito da pessoa, buscando enfatizar o dever da aquisição de aprendizagens úteis à sociedade.

O parecer de Maria Tereza Perez Soares³¹⁷ também elogiou o avanço da versão final provisória quanto à consistência conceitual e objetividade da linguagem, bem como quanto à hierarquização das informações. Sugeriu deixar nítido os papéis dos sujeitos responsáveis pela implementação da BNCC.

O texto também sugeriu deixar mais explícita a diferença entre BNCC e currículo. Para Soares (2016, p, 1), apesar das diversidades que caracterizam o país exigirem currículos diferenciados, uma BNCC se faz necessária para que o país tenha uma referência comum obrigatória em busca da melhoria da qualidade de educação. Sua justificativa foi pautada na perspectiva da gestão da educação, via estipulação de um currículo nacional.

A parecerista ponderou que a elaboração dos currículos pelas redes e escolas não implica crescer habilidades (objetivos de aprendizagem), mas contemplar a realidade local nos objetivos propostos pela BNCC. Por outro lado, apesar de colocar em relevo o reconhecimento das modalidades de ensino em suas especificidades, defendeu que sua abordagem detalhada é tarefa dos estados e municípios. Na BNCC, recomendou dar ênfase à capacidade de que todos os estudantes têm de aprender, independentemente de raça, etnia, necessidades específicas, bens materiais ou local de moradia.

Quanto à implementação, ponderou que os propósitos almejados somente serão alcançados mediante condições garantidas pela União, Estados, Municípios e DF aos profissionais que atuam nas escolas. Quanto à ação didática, recomendou destaque aos fundamentos pedagógicos, pois, “de nada adiantará a BNCC se em sala de aula continuarmos a observar a prática de cópias, alunos sem problemas a resolver, sem questionamentos e conteúdos desprovidos de sentido” (SOARES, 2016, p. 5).

Por fim, no que se refere à estrutura, a parecerista também manifestou preocupação com o uso da expressão “objetivos de aprendizagem”. Embora tenha ponderado que o termo foi utilizado nas versões anteriores, considerou mais adequado o emprego de habilidades “porque diz diretamente que se trata de algo que os alunos precisam aprender, enquanto que objetivos de aprendizagem

³¹⁷ Licenciada em Matemática. Doutora em Educação pela USP. Professora Associada da Universidade Federal do Paraná. Foi Coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de matemática (ensino fundamental). Atualmente é Diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC, organização da sociedade civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/sobre/>. Acesso em: 10/11/2021.

remetem a ideia de um propósito, de uma intenção que não necessariamente precisa ser cumprida” (SOARES, 2016, p. 6).

Aqui temos, novamente, em pauta as disputas em torno do que é direito e dever (observando a defesa pela ênfase no segundo aspecto) e, também, a arena em torno da mudança do paradigma educacional, deslocando-se dos processos de ensino (foco no professor) para a aprendizagem (foco nos estudantes).

Por fim, posicionou-se de forma distinta ao parecerista Lino de Macedo ao elogiar a opção por não nomear as competências sociais e pessoais de “competências socioemocionais”. Para ela, essas são reverenciadas pelos economistas e alvo de muitas críticas pertinentes por parte dos educadores (SOARES, 2016, p. 9).

O último parecer foi redigido por Phil Lambert ³¹⁸, que parabenizou a melhoria considerável quanto às versões anteriores. Na sua avaliação, o texto fornece as principais informações sobre as aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem ter para permitir que os mesmos adquiram conhecimentos, habilidades e disposições fundamentais (atitudes e valores) para a vida e o emprego contemporâneos e futuros (LAMBERT, 2016, p. 2).

O autor também elogiou a fundamentação legal, a clareza das prioridades e a definição dos elementos organizacionais utilizados. Entretanto, ressaltou que a redução da complexidade do documento provocou a ausência de algumas informações, para o qual trouxe sugestões. A primeira foi melhorar a articulação entre a educação infantil e as outras etapas da educação básica, sugerindo a inserção de referência de onde será trabalhado o tema da aprendizagem e ensino na primeira infância.

Recomendou, igualmente, a inclusão de exemplos de estratégias de ensino e avaliação que demonstrassem o alcance de algumas competências e, também, para ilustrar como os três grupos de competências gerais podem se conectar, além de incluir exemplos de como é possível concetar as unidades temáticas de acordo com as prioridades do governo. Por fim, solicitou cautela quando ao uso dos seguintes termos: 1) “garantia” - considerado poderoso e absoluto - sugerindo a substituição por “acesso”; 2) “Áreas do conhecimento” -

³¹⁸ Australiano, gerente-geral da Acara, a agência do governo que desenvolveu um currículo nacional no país. Essa experiência serviu de modelo para o processo de construção da BNCC no Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/referencia-para-o-brasil-curriculo-australiano-foi-consolidado-apos>. Acesso em: 10/11/2021.

considerando que inclui habilidades, atitudes e valores - sugerindo substituir por “áreas de aprendizagem”; 3) “Abordagem interdisciplinar” - recomendou que as informações fornecidas ao final do documento sobre essa terminologia fossem colocadas na introdução.

Analisando os pareceres supracitados em diálogo com Macedo (2016), cabe destacar as retóricas utilizadas nas iniciativas reformadoras recentes como parte de um movimento que vem sendo sentido em diferentes países e que tem gerado no Brasil demandas por uma base curricular comum. Tais iniciativas vêm se utilizando da “linguagem da pedagogia” como forma de oferecer suporte técnico capaz convencer muitos profissionais da educação a apoiar a cultura da avaliação que, ao fim e ao cabo, contribui para lhes tirar a autonomia e o controle do próprio trabalho (MACEDO, 2016, p. 49).

Os elogios dos pareceristas à terceira versão provisória se pautaram, em sua maioria, na defesa de que a BNCC irá contribuir para que a ação educacional favoreça a formação de sujeitos competentes para atuar no mundo contemporâneo, através do “acesso aos mesmos direitos de aprendizagem propostos para a educação mundial e utilizados no Pisa” (AREIAS, 2016) ou através da oportunidade dos estudantes “atingirem os mais altos padrões de aprendizagem, se comparados às experiências internacionais” (PACK, 2016).

Macedo (2016, p. 49) em diálogo com vários autores que se debruçaram sobre experiências estrangeiras³¹⁹, destaca o foco na aprendizagem como um dos discursos que favorecem a adesão à reforma e a hegemonização da perspectiva de currículo como controle. Contribui para isso a ampla circulação de dois discursos pedagógicos que, embora comportem diferentes perspectivas internas, podem ser assim denominados: aqueles que defendem o conhecimento pragmático e aqueles adeptos do *conhecimento em si*. Muitas vezes apresentados como antagônicos, ambos têm disputado espaço na significação de base comum nacional (MACEDO, 2016, p. 49).

Num esforço de síntese, é possível afirmar que os discursos em favor do *conhecimento em si* valorizam o potencial dos campos disciplinares como fonte de

³¹⁹ No artigo analisado a autora examina a experiência australiana de centralização curricular, citada durante a elaboração da BNCC como modelo promissor para o Brasil, haja vista tal país ser também federativo de grandes dimensões. No texto a autora confere visibilidade a outras “lições” (não tão positivas) que diversos pesquisadores internacionais têm destacado, para além daquelas enfatizadas pelos defensores das bases comuns.

conteúdos, do acesso ao conhecimento estruturado como forma de garantir uma educação e uma sociedade menos desigual, através da aquisição dos saberes valorizados socialmente. Embora vertentes desse grupo reconheçam que as relações de poder permeiam a produção do currículo, há uma ênfase na dimensão epistemológica do tipo de saber que cabe à escola socializar e que justifica a sua existência.

Por outro lado, os defensores do *conhecimento para fazer algo* apontam, de maneira geral, para a importância do saber contextualizado, onde a qualidade da ação educacional é medida pelo seu valor pragmático, instrumental, passando a ser legitimado por sua capacidade de otimizar performances. Nesse caso,

a tradição de objetivos associados a conteúdos é contraposta a competências genéricas (ou capacidades gerais) aptas a dar conta dos novos modos de organização e legitimação do conhecimento e, principalmente, passíveis de ser dominados por todos (MACEDO, 2016, p. 57).

Nas experiências investigadas pela autora e, conforme indiciado através das concepções defendidas pelos pareceristas, ambas as perspectivas disputaram os sentidos de currículo e de BNCC, chegando a se metamorfosear e, em alguns momentos, fizeram-se parecer equivalentes sob o uso do significante “competências”. Embora diversas análises tenham reconhecido as polêmicas e resistências quanto ao uso desse termo devido à sua vinculação a argumentos econômicos, os sentidos que a ele foram sendo imputados mesclaram as duas principais correntes apontadas.

A esse respeito, cabe citar alguns exemplos: “a concepção de competências implica a valorização das chances dos estudantes de desenvolver não apenas o que sabem, mas o que podem fazer com o que sabem (PACK, 2016, p. 2); “o entendimento de currículo como um rol de conteúdos a serviço do desenvolvimento de competências” (AREIAS, 2016); a caracterização de competências como “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (OLIVEIRA, 2016).

Apesar dessa tentativa de produzir equivalência entre demandas e concepções distintas, posicionados na arena em torno da hegemonização dos sentidos de BNCC, visando à legitimação da reforma, diversos pareceristas utilizaram da estratégia de desqualificação do velho para que fosse possível afirmar a novidade da política e justificar a necessidade da intervenção: “a mudança de

paradigma justifica-se pela insuficiência do ensino de conteúdos” (PACK, 2016, p. 3-4); a terceira versão traz o desenvolvimento de três grupos de competências “em lugar da concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado” (OLIVEIRA, 2016, p. 3); ou ainda a afirmação de que “nada adiantará a BNCC se em sala de aula continuarmos a observar a prática de cópias, alunos sem problemas a resolver, sem questionamentos e conteúdos desprovidos de sentido” (SOARES, 2016, p. 5).

Para Macedo (2016), além dessa estratégia de produção de pontos de identificação em meio a uma multiplicidade de significados de conhecimento e de currículo, há a construção de uma representação de qualidade vinculada a promessas ilusórias, com destaque para a perspectiva de que a BNCC irá combater as desigualdades, proporcionar a cidadania global e a empregabilidade. Tais conquistas, designadas como sendo “para todos” e estreitamente vinculadas à obtenção de bons resultados nas avaliações internacionais, não podem ser garantidas pela reforma, como ressaltou o parecer de Lambert (2016).

Apesar do alerta, nota-se o uso retórico da reforma curricular como panaceia para uma ampla variedade de problemas educacionais e sociais. Entretanto, o estranho consenso não supre o antagonismo das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Sendo esses argumentos requeitados a cada tentativa de intervenção, cabe questionarmos a efetividade desses discursos, uma vez que são retroalimentados toda vez que uma iniciativa anterior se apresenta como fracassada. Como apontado anteriormente, nesses casos – quase sempre - os sujeitos da educação são culpabilizados sem que sejam questionadas as lógicas que sustentaram os modelos de reformas.

Da maneira como são postas as promessas da reforma, a única coisa que se pode sustentar e mensurar é que os investimentos nas práticas de controle e de regulação podem gerar resultados positivos nas comparações internacionais. As demais consequências apontadas nos discursos não passam de ilusão, se partirmos do ponto de vista de que as conquistas serão alcançadas por todos.

Conforme Macedo (2016), as promessas de sucesso e de inclusão, geralmente vinculadas ao aspecto da mobilidade social proporcionado pelo acesso ao currículo comum, escondem a máxima de que o mercado não pode prescindir da estratificação social e que, por isso, as promessas jamais serão cumpridas. Além do mais as promessas que se mostram capazes de eliminar os antagonismos sociais

também são irrealizáveis, na medida em que tal antagonismo é inerradicável e constitui o social como campo de possibilidades, como um eterno *porvir* que jamais poderá ser enclausurado, posto que é sempre pautado na diferença que nos constitui e que não pode ser comparada, medida, avaliada, domesticada.

Daí a luta daqueles grupos mobilizados em função das re-existências à significação do currículo como base nacional comum, devido ao reconhecimento da centralidade da escola como locus privilegiado do fazer curricular, como um lugar “sujo” pelo imprevisível (MACEDO, 2016, p. 46). Tal perspectiva acabou sendo subsumida em nome das correntes dominantes no projeto vencedor, embora estejam, nas experiências escolares, disputando, se apropriando, traduzindo, ou mesmo rejeitando a BNCC nos moldes em que foi projetada.

O MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE em abril de 2017. Conforme apontado anteriormente, este órgão de assessoramento seria o responsável por elaborar parecer e projeto de resolução sobre a Base, a ser devolvido e homologado pelo MEC. Contudo, a (re)construção da versão final passou por um processo conturbado, haja vista a publicação da Medida Provisória referente à Reforma do Ensino Médio nesse meio tempo. Examinarei algumas repercussões no próximo tópico.

5.4 A BNCC do “novo” MEC: entre manobras, renúncias e protestos

Objeto de ações na justiça questionando a constitucionalidade da Medida Provisória 746/1996, as disputas em torno da Reforma do Ensino Médio foram direcionadas ao questionamento do papel do governo federal em alterar, de forma autoritária, as finalidades dessa etapa do ensino. Lembrando que a MP foi publicada por Michel Temer (PMDB), que estava ocupando a Presidência após o impeachment de Dilma Rousseff³²⁰.

Nesse período, diferentes manifestações contrárias à reforma se espalharam pelo país, culminando em ocupações de escolas públicas pelos estudantes, como forma de protesto³²¹. Entretanto, enviada pelo governo em setembro de 2016, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada pelo Congresso Nacional em fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente no mesmo mês.

³²⁰ O governo de Michel Temer teve início no dia 12/05/2016 e perdurou até 31/12/2018.

³²¹ Como mencionado no capítulo I.

A MP 746 ampliava a carga horária mínima do ensino médio, dispensava a obrigatoriedade de algumas disciplinas e criava prioridade de investimento no ensino integral. Aprovada pelo Congresso, resultou na Lei 13.415/2017. Contudo, as mudanças no texto original foram tantas³²² que levou o relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), ministro Edson Fachin, a extinguir a ação por “perda de objeto”.

Tendo o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) agravado a decisão do ministro, a ADI foi retomada no STF em agosto de 2017, para que fosse julgada a observância aos requisitos formais para emprego da medida provisória — relevância e urgência. Para o PSOL, embora a relevância do tema educação fosse inconteste, não havia confirmação de urgência. Portanto, o processo de (re)construção da BNCC tramitou de forma paralela às divergências e manifestações que ocorriam concernentes às mudanças significativas no ensino médio. As lutas foram tão intensas que levaram o MEC à homologação da BNCC apenas referentes às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, em dezembro de 2017.

Quanto ao ensino médio, o CNE optou por promover uma série de audiências públicas, nas quatro regiões do país, entre os meses de maio a julho de 2018. Entretanto, as divergências continuaram e culminaram na suspensão da audiência da região sudeste, ocorrida em São Paulo, no mês de junho de 2018³²³.

Reverberando no próprio MEC, os desacordos quanto à influência da reforma na (re)construção da BNCC provocaram a renúncia de Cesar Callegari da Presidência da Comissão Bicameral da Base no CNE. Lembrando que esse era o órgão responsável pela organização das audiências públicas e de consolidação das alterações no texto.

Em carta aberta aos conselheiros do CNE³²⁴, publicada em junho de 2018, Callegari afirmou que, apesar das circunstâncias, tensões e conflitos políticos, econômicos e sociais que marcavam o país, foi de grande proeza o CNE

³²² Foram mais de 500 emendas parlamentares.

³²³ Segundo o informativo do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a entidade, juntamente com representações estudantis e outros movimentos, impediram a audiência porque não compactuam com uma farsa destinada a dar uma aparência de “debate democrático” a um processo autoritário de decisões tomadas nos gabinetes do governo golpista. Para a APEOESP, “a BNCC é a concretização da antirreforma do ensino médio, consolidando um modelo de ‘apartheid educacional’ no Brasil, instituindo uma escola boa para ricos e uma escola pobre para os filhos e filhas da classe trabalhadora”. Para mais informações, consultar: <http://www.apoesp.org.br/busca/bncc/>. Acesso em: 07/01/2022.

³²⁴ Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/noticias/3205>. Acesso em: 25/01/2022.

ter conseguido conduzir, de forma democrática e produtiva, a tarefa de elaboração da norma que instituiu a BNCC relativa ao EF e à EI. Tal “proeza” foi justificada considerando os “mares revoltos” atravessados pelo CNE tanto no ambiente interno como no relacionamento com o MEC, ou ainda nas relações com diferentes grupos e segmentos da sociedade.

Para Callegari, seu voto a favor da aprovação do Parecer CNE/CP nº15/2017 e da Resolução CNE/CP nº 2/2017 foi pautado no entendimento de que, “apesar de tudo, o resultado final cont[inha] mais qualidades que defeitos e que poder[ia] representar uma efetiva contribuição para a Educação em nosso país” (CALLEGARI, 2018, p. 2). Nesse processo, ressaltou nunca ter deixado de ter suas próprias posições e convicções, como também dúvidas e incertezas. E que, apesar dos sentimentos contraditórios, alcançou uma conduta firme, sensível, imparcial e democrática. Contudo, chamou atenção para a “novidade” do quadro em que se debruçava, haja vista “termos pela frente a BNCC do ensino médio elaborada pelo MEC”, aos quais direcionava severas críticas que considerou honesto explicitar.

Dentre as conclusões registradas, pontuou a impossibilidade de separar ambas as reformas, tendo em vista que a lei era nítida ao estabelecer que a BNCC daria “corpo e alma” à Reforma do Ensino Médio. Assim, para ele, “problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei” (CALLEGARI, 2018, p. 2). Em seguida, defendeu que a BNCC do MEC possuía um “defeito de origem”: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica, destoando e contradizendo o que foi definido nas etapas anteriores. Dessa forma, afirmou que “tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica” (CALLEGARI, 2018, p. 3).

Além desse ponto, ponderou que, desde o início, a BNCC foi imaginada para ser *uma base para a equidade*, no sentido de ajudar a elevar a qualidade da educação brasileira. Porém,

na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quanto de língua portuguesa, de biologia, de filosofia, de matemática, química, história, geografia, música, arte, sociologia, língua estrangeira, educação física? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas? E mais: uma Base reduzida pode levar ao estreitamento do escopo

das avaliações e exames nacionais que já consolidaram um papel marcante no nosso sistema educacional (CALLEGARI, 2018, p. 3).

Como discutido no capítulo 3, essa crítica se direciona aos papéis privilegiados que as disciplinas “língua portuguesa” e “matemática” têm ocupado nas agendas curriculares, o que se confirmou na Reforma do Ensino Médio, que previu apenas esses dois componentes nos três anos da etapa. Para Callerari (2018), na BNCC do MEC desapareceu a menção às demais disciplinas cujos conteúdos ficaram diluídos em áreas do conhecimento, “sem que fi[casse] minimamente claro o que deve[ria] ser garantido nessas áreas” (CALLEGARI, 2018, p. 3).

Sobre a arena em torno da organização curricular em disciplinas ou em áreas, o conselheiro defendeu que os direitos de aprendizagem deveriam expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas, também, de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. E que isso só seria possível com referenciais teóricos e conceituais próprios às diferentes disciplinas. Com o abandono dessa organização, Callerari entendeu que levaríamos à “formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados” (CALLEGARI, 2018, p. 3).

O ex-presidente do CNE endossava, assim, as perspectivas que criticam as generalidades que envolvem a organização curricular por áreas do conhecimento. Sua posição está, portanto, alinhada à defesa dos campos disciplinares na organização do conhecimento escolar. Outro desacordo manifestado foi referente à proposta de arquitetura dos itinerários formativos diversificados para os estudantes, à mercê de suas escolhas e das possibilidades de oferta das redes de ensino. Quanto a isso, questionou: como falar de opções diante das baixas condições de funcionamento das escolas brasileiras?

Haja vista a conhecida precariedade das maioria das unidades escolares (quantitativo de professores insuficientes, ausência laboratórios e de internet, excesso de alunos por sala de aula), acrescentou que mais da metade dos municípios brasileiros tinha apenas uma escola de ensino médio³²⁵. E que, por todas

³²⁵ Segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2016, o ensino médio era oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil; 68,1% das escolas eram estaduais e 29,2% privadas; 89,8% das escolas com ensino médio estavam na zona urbana e 10,2% na zona rural (menor participação da zona rural em toda educação básica); o laboratório de informática era um recurso disponível em 82,7% das escolas de ensino médio, já laboratório de ciências estava presente em pouco mais da metade (51,3%); a existência de computador para uso administrativo (94,8%) superava o percentual de escolas que

essas ponderações, não era honesto dizer que os jovens teriam opções. Denunciou, assim, a possibilidade de aprofundamento das desigualdades sociais.

Callegari finalizou sua carta postulando a revogação da Reforma do Ensino Médio³²⁶ e a rejeição da BNCC elaborada pelo MEC, reclamando a sua devolução à origem para que fosse refeita. Quanto ao papel do CNE referente à (re)construção da Base, defendeu que o debate não estivesse subordinado ao calendário político e administrativo de quem quer que fosse, ressaltando as influências do período eleitoral que se avizinhava. Concluiu com a sua decisão de deixar o comando da Comissão Bicameral da BNCC.

Apesar dessa tentativa de intervenção para a interrupção da conclusão da versão final da legislação, os trabalhos prosseguiram e culminaram na homologação do documento em dezembro de 2018. Tendo em vista a ampla circulação e a finalização do terceiro ano de implementação em 2021, não abordarei detalhadamente toda a parte introdutória do documento, focando nos aspectos gerais que envolveram as arenas político-pedagógicas das versões anteriores.

A primeira mudança que chamou atenção na BNCC homologada foi a imagem que consta capa, destacando uma figura que representa uma construção com três pilares na parte inferior, dois intermediários e um na parte superior.

dispunha deste recurso para uso dos alunos (88,8%). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 03/01/2022.

³²⁶ As disputas em torno das funções da etapa do ensino médio e os efeitos dessa reforma, especialmente para aqueles que precisam da escola pública, reclamam investimentos em pesquisas futuras.



Imagem: Capa da BNCC. Fonte: Brasil (2018).

A imagem inserida trouxe o azul, o verde e o amarelo, cores da bandeira brasileira, que também remetem a um sentimento nacional. Todavia, a escolha perdeu a ênfase na diversidade sociocultural que caracterizava as imagens constantes nas versões anteriores. Além disso, a representação escolhida, em sua composição verticalizada, remete à noção de hierarquia. Outras mudanças foram a inclusão do subtítulo “educação é a base” e a retirada das logomarcas do MEC, CONSED e UNDIME.

A contracapa repetiu as informações da capa, agora sem o pano de fundo em marca d’água escrito “BASE”. Já a terceira página trouxe a seguinte lista: Ministério da Educação (Ministro Rossieli Soares da Silva); Secretaria Executiva

(Henrique Sartori de Almeida Prado), Secretaria de Educação Básica (Katia Cristina Stocco Smole), Conselho Nacional de Educação e parceria CONSED/UNDIME.

Confirmou-se um “enxugamento”, iniciando pela supressão da lista dos inúmeros sujeitos e instituições que participaram do processo, constantes na segunda versão. Entretanto, a descrição do rol dos sujeitos, intitulado “ficha técnica”, foi adicionada ao final da BNCC, em letras miúdas.

O sumário trouxe uma diagramação diferente, organizada em cores, títulos e subtítulos enumerados, conforme sugestões dos pareceristas críticos. Iniciou com a apresentação do Ministro, retomando a organização da primeira versão, seguida de uma introdução, subdividida em: 1) A Base Nacional Comum Curricular (dentro dela as “competências gerais da educação básica”); 2) Os marcos legais que embasam a BNCC; 3) Os fundamentos pedagógicos da BNCC; 4) O pacto federativo e a implementação da BNCC.

Quanto à estrutura, preservou a lógica de priorização das etapas da educação básica, subordinando a elas as áreas de conhecimento no ensino fundamental e médio. A educação infantil retomou a subdivisão em campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com o acréscimo do tópico “a transição da educação infantil para o ensino fundamental”.

As áreas foram subdivididas em componentes curriculares. Nesse caso, outra alteração foi a inclusão das “competências específicas” em cada componente, para cada etapa. Também foi incluída, no EF e EM, uma introdução contendo explicações sobre a etapa no contexto da educação básica. O EF permaneceu subdividido em anos iniciais e finais.

No ensino fundamental, foi possível observar uma alteração quando da substituição de “língua estrangeira moderna” por “língua inglesa”, nos anos finais. A área de ciências humanas permaneceu subdividida em história e geografia. O ensino religioso foi mantido como uma área do conhecimento.

Quanto ao ensino médio, contou com uma subdivisão abordando o tema “Currículos: BNCC e itinerários”. Embora todas as áreas do conhecimento estejam previstas no sumário, apareceram como componentes específicos somente a língua portuguesa e a matemática, ratificando o alinhamento da BNCC à Reforma do Ensino Médio. Outra modificação foi a inclusão das “ciências sociais aplicadas” em

conjunto com as “ciências humanas”. Portanto, a área passou a se chamar “ciências humanas e sociais aplicadas”, no ensino médio³²⁷.

Embora, em linhas gerais, tenha mantido um padrão nas lógicas organizadoras das etapas e de seus componentes curriculares internos, nessa versão final foram acrescentadas explicações sobre unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades em cada componente curricular.

Após o sumário, a “Apresentação” realçou a conclusão da BNCC para toda a educação básica, justificando as mudanças no EM para combater os preocupantes índices de aprendizagem, repetência e abandono. Conforme discutido no capítulo 3, trata-se do argumento de combate aos riscos sociais representados pelos sujeitos que se encontram fora da escola ou que não aprendem o que deveriam aprender.

O uso da *linguagem da aprendizagem* foi ratificado pelo Ministro, conforme recomendação de pareceres analisados anteriormente. Outra afirmação foi o alinhamento da BNCC às demandas do mundo contemporâneo, cuja argumentação ressaltou o caráter “ultrapassado” do que estava sendo realizado pelas escolas, visando legitimar a “inovação” da reforma.

Na apresentação também foi mencionado o compromisso com a construção dos “projetos de vida” dos estudantes. O uso dessa lógica vai ao encontro do que foi discutido no capítulo anterior, quando (MACHADO; LOCKMANN, 2014) destacaram a preocupação governamental com a condução das condutas das juventudes brasileiras via escolarização. Nesse caso, a Base foi vista como um instrumento capaz de garantir as aprendizagens tidas como fundamentais para que os estudantes pudessem *preparar o seu futuro*.

Outro aspecto que pode ser tomado como indício do atendimento às reivindicações de grupos preocupados com as garantias conferidas pela lei, foi a ponderação de que BNCC por si só não alteraria o quadro de desigualdade ainda presente na educação básica. Entretanto, o Ministro sublinhou que sem ela a mudança não teria início. Na oportunidade, foi apontada a importância do regime de colaboração para que implementação da reforma chegasse até às salas de aula,

³²⁷ Essa modificação reforça o alinhamento da BNCC à perspectiva pragmática de currículo, inclusive no âmbito das ciências humanas, que abarca campos do saber (como a filosofia) que reivindicam a importância de certas áreas e conhecimentos enquanto formação para o pensamento crítico sem, necessariamente, estar vinculada a utilidades práticas ou finalidades econômicas. Para aprofundamento, consultar Chauí (2002, p. 10-15).

ocasião em que as redes de ensino, escolas e educadores foram chamados à responsabilidade de “fazer o país avançar”.

Seguindo à apresentação, a “Introdução” ratificou vinculação da BNCC aos preceitos do PNE, da LDB e das DCN’s. Apresentou no primeiro parágrafo o objetivo da Base:

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 (BRASIL, 2018, p. 7; grifos no original).

Também foi pontuado que a BNCC estava direcionada à educação escolar. As concepções de sujeito e de sociedade postuladas foram a “formação humana integral” e a construção de uma sociedade “justa, democrática e inclusiva”.

Compreendida como referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC foi vista como capaz de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8). Observa-se, nesse caso, a substituição da vinculação com a produção de material didático em favor da expressão “elaboração de conteúdos educacionais”.

Quanto à concepção de currículo, conforme anunciado anteriormente, a versão final comprometeu-se com a mudança de paradigma em favor da ênfase na aprendizagem estudantil. Tidas como “essenciais”, tais aprendizagens foram vinculadas ao desenvolvimento de dez competências gerais, “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8). Portanto, a Lei homologada ratificou o uso da noção de competência como conceito fundamental e como matriz de referência para o tratamento didático proposto para as três etapas da escolarização.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Foram 10 as competências gerais enumeradas, uma mudança com relação às duas versões anteriores, que listavam “direitos e objetivos de aprendizagem”. Inclusive, a noção de competências foi expandida para a educação infantil e o ensino fundamental, mesmo a BNCC dessas etapas tendo sido homologada um ano antes. Ou seja, na versão final, toda a Base acabou sendo reformulada.

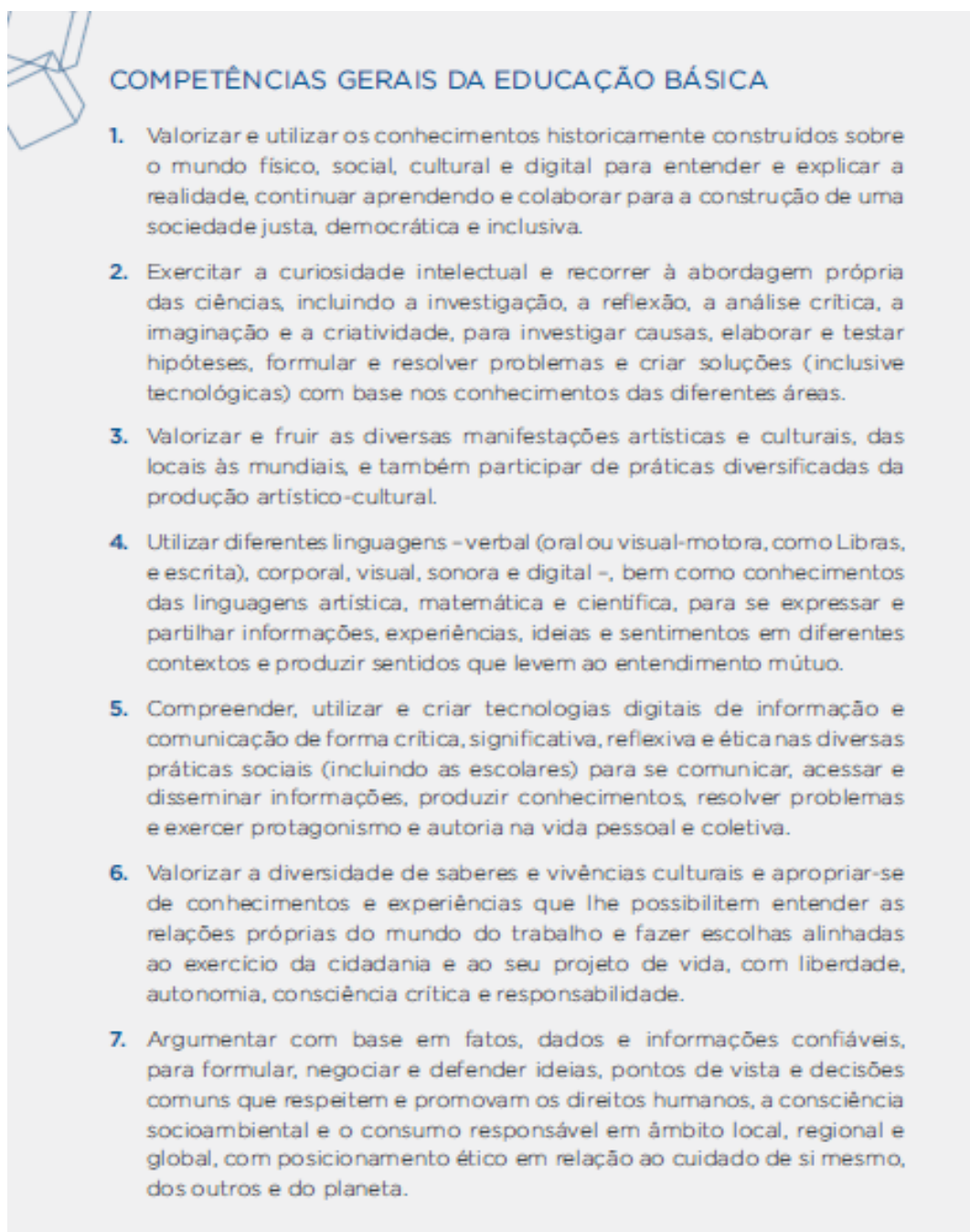


Imagem: Competências Gerais da Educação Básica. Fonte: Brasil (2018)

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.

Imagem: Continuação das Competências Gerais da Educação Básica. Fonte: Brasil (2018)

É possível observar o emprego recorrente do verbo “utilizar”, o que denota o compromisso com a concepção de currículo que alia o “saber” ao “saber fazer”, ou seja, o currículo por competências. Estas foram vinculadas ao cultivo do protagonismo e da autoria, bem como direcionadas à resolução de problemas e à criação de soluções, inclusive tecnológicas³²⁸.

Permaneceram na versão final as práticas do *cuidado de si e dos outros*, focadas no desenvolvimento de aprendizagens comportamentais e emocionais. Uma novidade foi a inserção da habilidade de usar/lidar a/com a autocrítica. Também houve incentivo à ação responsável, flexível, determinada, aparecendo pela primeira vez a menção à palavra “resiliência”³²⁹ no rol de direitos ou competências gerais.

As demandas em torno da necessidade de que a juventude desenvolva as competências para elaborar o seu projeto de vida e suportar às adversidades da vida com resiliência têm sido vistas como exemplos da intensificação das injunções governamentais sobre os modos de vida dos sujeitos escolarizados. Nos discursos mobilizados, foi recorrente a ideia de que as desigualdades também são motivadas pelo despreparo dos futuros cidadãos-trabalhadores, mal formados pela escola.

Nesse caso, as trajetórias de insucesso são vinculadas a ausência de planejamento e de perspectiva de futuro. As estatísticas contribuem para identificar aqueles sujeitos “fora da norma”, confrontados à imagem do estudante “bem

³²⁸ Destaca-se a preocupação com as tecnologias e linguagens digitais.

³²⁹ Na segunda versão da BNCC essa palavra apareceu uma vez, não nos textos introdutórios, mas quando da exposição das finalidades, dimensões e eixos do ensino médio.

sucedido”. Tais construções justificam políticas de inclusão (como a BNCC) que, ao fim e ao cabo, visam garantir que todos participem do jogo político pautado nos interesses de governo da população.

A reforma justifica-se, assim, com a promessa de trazer perfeição para o futuro, reunindo atributos do tipo de personalidade do sujeito que se quer formar: aquele cidadão produtivo, que age em meio às contingências do presente, que enxerga e planeja a sua biografia no devir de um progresso interno e melhoramento social (POPKEWITZ, 2010; 2016) . Daí a máxima do “aprender a aprender”, noção que mescla elementos pedagógicos e psicológicos fundamentados na perspectiva do desenvolvimento infantil, cujos valores incorporam determinadas narrativas de salvação, agora vinculadas à formação da criança como “cidadã virtuosa”:

A criança virtuosa [...] é aquela que age como *cosmopolita inacabado*, um aprendiz permanente que responde ativamente às mudanças globais, compromete-se com a construção social e com a reconstrução da sociedade da aprendizagem como cidadão global. Se examinarmos a literatura da reforma [...], o aprendiz permanente é um discurso sobre o indivíduo que continuamente persegue o conhecimento e a inovação numa cadeia sem fim para o futuro. A subjetividade desse aprendiz entende-se sob a forma de um indivíduo empresário. A escolha torna-se o objetivo da vida. A solução de problemas e o trabalho colaborativo em comunidade são os caminhos para a contínua busca pela realização pessoal (POPKEWITZ, 2010, p. 88).

Contudo, nas narrativas de sucesso da BNCC e no modelo de cidadão virtuoso que se pretender (re)formar desapareceu a explicitação do combate à discriminação por etnia, origem, idade, gênero, “orientação sexual”, condição física ou social, convicções ou credos. Essas condições foram subsumidas pela expressão “combate aos preconceitos de qualquer natureza”. Isso pode ser visto como uma tentativa de evitar o comprometimento com questões polêmicas, especialmente as que envolvem as questões de gênero, tal qual assinalou o dossiê sobre o avanço do conservadorismo nas políticas curriculares.

A esse respeito, não podemos esquecer que a BNCC foi aprovada pelo Congresso Nacional, marcado pelo avanço da bancada evangélica nos últimos anos³³⁰. A denominada “Frente Parlamentar em Defesa da Vida e Preservação da Família” tem tido uma atuação marcada pelo objetivo de frear quaisquer propostas de leis contra a moralidade cristã ou que, no entendimento de seus membros, firam

³³⁰ Para maiores informações: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/10/19/bancada-evangelica-cresce-e-mistura-politica-e-religiao-no-congresso.htm>. Acesso em: 07/01/2022.

a estabilidade da família tradicional (MENDES, 2020). Suas agendas vão de encontro ao princípio constitucional da laicidade do Estado, desrespeitando a multireligiosidade e multiculturalidade do povo brasileiro, atacando liberdades individuais e causando uma perigosa mistura entre religião e política.

O próximo tópico foi dedicado a explicitar, de forma detalhada, os marcos legais que embasaram a BNCC. Inclusive, aderiu à sugestão de citar trechos da Constituição, da LDB, do PNE e das DCN's como estratégia retórica para legitimar a *necessidade* da reforma. É importante pontuar o uso do artigo 9º da LDB que menciona a palavra competências, acompanhado do seguinte comentário:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: 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, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

É importante pontuar que o texto fez inferências que não estão na lei, como a vinculação explícita entre competências e aprendizagens essenciais, posto que a LDB cita “competências e diretrizes” e o PNE menciona “direitos e objetivos de aprendizagem”. Ou seja, nas legislações referenciadas a aprendizagem quase sempre é vinculada aos “objetivos”, leia-se, ao “ensino”.

A esse respeito, reitero, em diálogo com Rocha e Ravallec (2014, p. 2006), que nas reformas curriculares o ensino de conteúdos tem sido tomado como um corte antagônico, qualificado como tradicional e obsoleto. Tal operação está a serviço do “projeto de competência”, concepção de currículo que se pretende hegemonizar. Trata-se, pois, de uma operação política que recorre à marca discursiva da inovação através da “situação-problema”. Ao fim e ao cabo, o seu objetivo é contestar o que as escolas e os professores vinham fazendo, qualificando tais práticas como “descontextualizadas” e “conteudistas”.

Dessa forma, as autoras pontuam que o projeto das competências que se configura como agenda nas políticas diversas está envolvido para determinar o que é válido de ser objeto de avaliação e de currículo. Em suma, a BNCC pode ser vista como encarnando projetos de rendimento escolar, de desempenho acadêmico, de democratização do sistema de ensino, de educação de qualidade e de currículo

nacional que nunca serão completos. Fica, pois, marcado pelo paradoxo, próprio de todo jogo político em torno da hegemonização de uma seleção e da organização curricular válida para o território nacional (ROCHA; RAVALLEC, 2014, p. 2013).

Quanto ao tópico “Fundamentos Pedagógicos da BNCC”, veio seguido do subtítulo “foco no desenvolvimento de competências”. Nesse caso, a argumentação recorreu às experiências de outros países, ao enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE e da UNESCO e a uma pesquisa do CENPEC que afirma ser esta a orientação dos currículos da maioria dos estados e municípios brasileiros.

Além do currículo por competências, o tópico enfatizou a educação integral como um compromisso da BNCC, entendida como uma formação que prima pelo desenvolvimento humano global, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Segundo a versão final da Base, isso significa assumir uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Essa concepção de educação integral traz elementos novos (ou novos arranjos) aos debates anteriores, que a identificavam com uma formação voltada para o desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos (na segunda versão da BNCC); para as dimensões cognitiva, corporal, afetiva, cidadã (no documento do CONSED/UNDIME); ou, ainda, para as dimensões físicas, sociais, culturais e intelectuais (no parecer crítico de Anna Penido).

Como “novidade” está a abordagem centrada nos interesses dos estudantes e na consideração das diversas culturas e formas de existência juvenis (que pode entendida como subjetivação ou como simples reconhecimento de que os estudantes são diferentes). Outra alteração foi a diminuição do peso das qualidades ligadas ao exercício da cidadania (participação nos processos decisórios, realização de reivindicações, fazer cumprir os direitos etc.).

Na seção “O pacto federativo e a BNCC”, o primeiro subtítulo abordou o compromisso com a igualdade, levando em conta a realidade diversa e desigual³³¹ que caracteriza o país. Recomendou que sistemas e redes de ensino construíssem currículos que considerassem as identidades linguísticas, étnicas e culturais dos estudantes, garantindo o ingresso e a permanência na escola.

Sublinhou, ainda, que o planejamento escolar e as ações didático-pedagógicas tivessem um foco explícito na equidade. Na oportunidade, foram elencadas as condições específicas dos estudantes, sendo algumas relacionadas às modalidades de ensino: diversidade dos povos indígenas e quilombolas, dos afrodescendentes, das pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria, dos estudantes com deficiência.

O subtópico “BNCC e currículos” mencionou o entendimento da formação global dos estudantes nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Abordou que a materialização das aprendizagens essenciais será garantida através do currículo em ação: “tais decisões é que irão adequar a BNCC à realidade local”, considerando também “as características dos alunos”. Aqui foi citada a participação das famílias e da comunidade.

Neste subtópico foram elencadas recomendações gerais sobre métodos e organização didática (interdisciplinaridade e contextualização), aplicação de procedimentos de avaliação formativa, uso de recursos tecnológicos, formação continuada de profissionais da educação, especificidades das modalidades de ensino³³², abordagem dos temas contemporâneos³³³. Na oportunidade, foram inseridos exemplos de como articular essas questões na educação escolar indígena, acatando a sugestão de Lambert (2016).

O último tópico da Introdução foi “Base Nacional Comum Curricular e Regime de Colaboração”, oportunidade em que o texto ratificou a imprescindibilidade de ações complementares entre os entes federados, redes de

³³¹ Foram elencadas as desigualdades de raça, sexo e condição socioeconômica.

³³² Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância (BRASIL, 2018, p. 17).

³³³ Foi recomendado que a abordagem dos temas contemporâneos fosse realizada preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre os temas, destacaram-se: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (a maioria dos temas foi acompanhada da indicação das legislações a eles subjacentes).

ensino e escolas para que a BNCC se efetivasse. Também ressaltou a continuidade dos trabalhos do governo federal em garantir a implementação a partir da reformulação das normas que envolvem a formação de professores.

Foi ressaltado que a atuação do MEC prosseguirá com o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; com o apoio a experiências curriculares inovadoras e a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BRASIL, 2018, p. 21).

Para concluir a parte introdutória do documento, foi inserida a imagem que segue, em resposta às solicitações realizadas pelos pareceristas críticos.

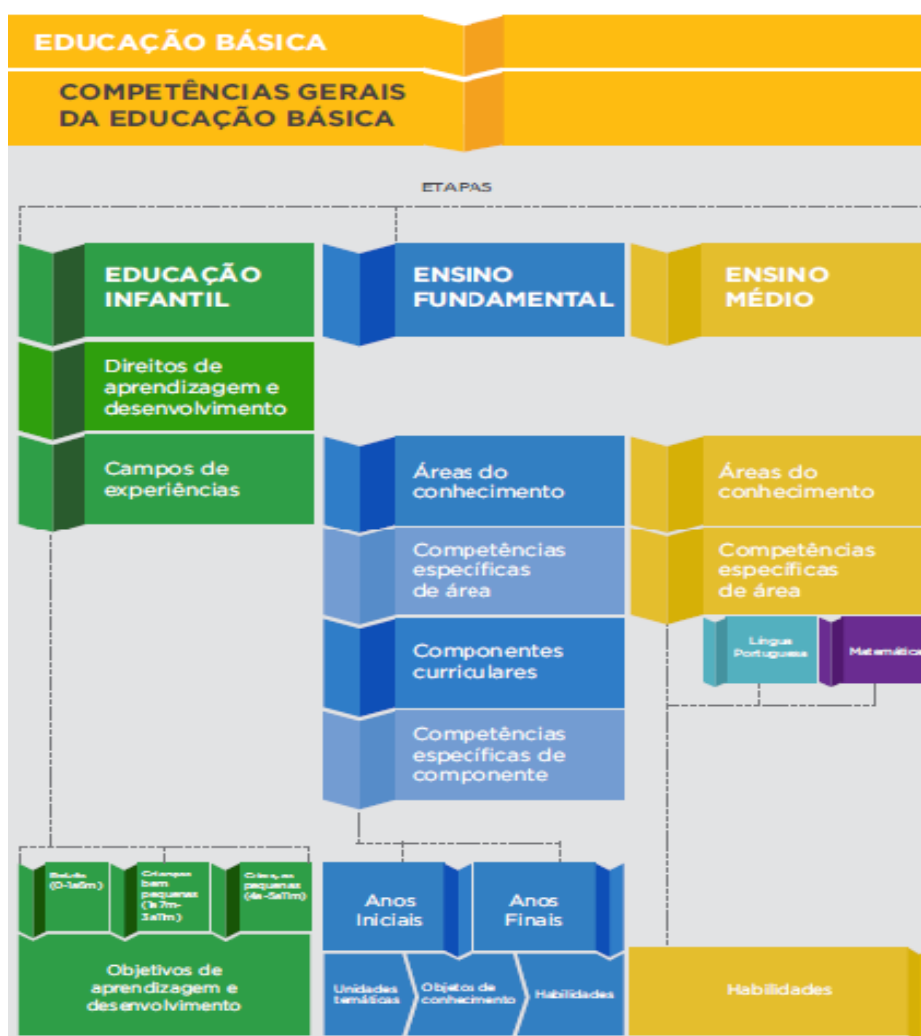


Imagem: Diagramação da estrutura da versão final da BNCC. Fonte: Brasil (2018)

No confronto entre as experiências legislativas da BNCC, foi possível observar as disputas em torno tentativa de signifiXação (MACEDO, 2016) de sentidos para a escola (saberes, sujeitos, tempos, espaços, métodos).

Nessa arena, a hegemonia discursiva proporcionada pela estabilidade da norma (ainda que provisória) foi conquistada (ou usurpada?) por aquele grupo que conseguiu estabelecer os parâmetros dos termos do debate, ou que conseguiu incorporar as demandas de outros grupos no interior de seu próprio discurso (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Como foi afirmado, as disputas pela estipulação de uma Base Nacional Comum Curricular, que se realizaram em torno do “conhecimento em si” e do “conhecimento para fazer algo” contribuíram para naturalizar o sentido de currículo como controle.

No caso da demanda por uma base nacional curricular comum, foi vista como a solução para a melhoria da qualidade da educação. Contudo, como pontuado anteriormente, o sentido de qualidade fixado, em sua busca pela utilidade dos aprendizados para certas finalidades, almeja expulsar as imprevisibilidades (tanto da própria política, como das significações de escola, de educação, de currículo que são (re)construídas no cotidiano dos (des)encontros entre os sujeitos da educação).

Dessa forma, vale lembrar que as intenções políticas visibilizadas nas disputas entre as versões da BNCC, que culminaram com a estipulação do paradigma das competências à revelia dos processos anteriores, não serão capazes de conter as ambiguidades, contradições e omissões que conformaram as experiências legislativas. Estas permanecerão constituindo as arenas da educação escolar que irão emergir no processo de implementação da BNCC.

Nesse sentido, concordando com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), a (des)construção dos discursos empregados na reforma torna-se um instrumento que pode permitir localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que o mesmo transgrediu os limites nos quais foi construído. O conhecimento das ações e mobilizações, bem como das estratégias de persuasão empregadas nas narrativas das versões da BNCC tornaram possível afirmar a aproximação do texto final às necessidades do setor empresarial, produzindo um “léxico” caracterizado por um híbrido de pedagógico e gerencial.

O exame das experiências em questão também possibilitou a identificação dos objetos e conceitos que foram privilegiados, em detrimento a outros. No caso da BNCC, ao mesmo tempo em que a política sugeriu atender as mais variadas demandas sociais, diminuiu o envolvimento com o ensino, tendo,

inclusive interdito discursos que se referiam a essa que é uma das funções “tradicionais” da escola.

Por outro lado, foram intencionalmente desprezados os significantes que aproximavam a experiência escolar de garantias em torno do combate à desigualdade de gênero, bem como a diminuição da ênfase no desenvolvimento da consciência crítica para que os sujeitos possam fazer valer os seus direitos, especialmente o seu direito à diferença.

Por fim, cabe alertar para o quanto poderosa (e perigosa) é a bricolagem de conceitos utilizada para fazer valer os interesses de certos grupos que vêm lutando para estabelecer parâmetros únicos para o “novo” em educação. Ou seja, trata-se de coletivos ou redes que vêm tentando alcançar uma hegemonia político-discursiva que sugere que o porvir só pode ser dito ou realizado de determinada maneira.

Cabe a nós, sujeitos da educação, tencionarmos os efeitos que os discursos que se dizem verdadeiros e totalizantes podem produzir na conformação daquilo que somos e fazemos nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mudar, superar, transformar, inovar” são noções muito comuns quando se pensa em educação, frequentemente tida como tábula de salvação social. Essas demandas fundamentam uma gama de projetos de reformas sociais pela via da escolarização, ainda que estejam pautados em concepções, visões de homem e de mundo, interesses distintos. Por serem generalizadas e generalizantes, tais representações sobre as missões da escola alimentam expectativas que contribuem para vincular essa instituição à ideia de fracasso.

Como foi explorado na pesquisa, embora seja possível identificar permanências entre concepções que embasam as iniciativas “renovadoras”, são múltiplos os sentidos de escola e de currículo que circulam na arena educacional brasileira. Um desses sentidos recorrentes é aquele denuncia os constrangimentos, discriminações, ausência de liberdade e a produção de exclusões na/pela escola.

É o caso, por exemplo, das abordagens que questionam o ideal de civilidade que acompanhou a trajetória desta instituição. A expectativa civilizatória tem sido atrelada à perspectiva que apregoa a educação escolar como fator primordial para alcançar o progresso social mediante intervenções governamentais. Ao defender a ampliação da instrução a toda a população vinculada a um território, essa concepção tomou como certos e vantajosos o melhoramento dos costumes e o refinamento da sociedade a partir do acesso ao conhecimento escolar.

Conforme Boto (1996), o ideal de civilidade esteve (e está) relacionado à educação da vontade, polidez, formação para os “bons” hábitos, contenção dos impulsos, amabilidade com o próximo, respeito à ordem, etc. Trata-se do que foi abordado como a *emergência da escola para o governo de crianças* (FOUCAULT, 1987; 2011b; CARUSO e DUSSEL, 2003), perspectiva que enfatiza a face disciplinadora da escola, ainda que muitos autores reconheçam a vigência de subversões cotidianas aos seus dispositivos de conformação.

Em contrapartida, outros sentidos de escolarização têm circulado, como aqueles pautados na sua percepção enquanto direito social (CURY; REIS; ZANARDI, 2018; SAVIANI, 2001; HORTA, 1998). Influenciada pelos ideais iluministas e pelas revoluções típicas da modernidade, tal expectativa é caracterizada pela crença nos poderes da razão, cujo uso é tido como fonte de autoridade e de liberdade humanas. As consequências dessa acepção no tocante à

escola tem sido o entendimento do seu papel primordial de socialização do saber acumulado e sistematizado, cujo acesso é visto como capaz de instrumentalizar os sujeitos para a participação, crítica e consciente, nos diversos âmbitos da vida coletiva.

O acesso à escola nessa perspectiva também tem sido vinculado ao processo de *humanização*, haja vista o entendimento de que o trabalho educativo se constitui como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17). Nessa acepção, o objeto da educação escolar diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos para que se tornem humanos e, por outro, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ambas as correntes mencionadas enfatizam a educação escolar como um direito do cidadão e dever do Estado (e também dos cidadãos) e são consideradas hegemônicas (MACEDO, 2016). Elas internalizam, cada uma a seu modo, a perspectiva pautada no progresso individual e social como consequência do acesso à escolarização (ALVES R, 2014; BOCCHETTI; SILVA, 2016).

Segundo Popkewitz (1997), a concepção evolutiva que carrega um otimismo social e pedagógico tem atuado na construção de práticas de disciplinamento proporcionadas pelo elemento curricular. Para Macedo (2017), essa concepção que confere ao currículo o sentido de projeto de futuro viabiliza *investimentos* governamentais nessa dimensão da escolarização, tida como um meio para produzir resultados esperados na população. Portanto, em ambas as concepções de escola (como direito ou como dever) o currículo é vinculado a perspectiva teleológica que legitima a experiência escolar.

Contudo, no âmbito subjetivo, são distintas as relações estabelecidas com essa instituição, tendo em vista as múltiplas expectativas pautadas nas diversidades e nas desigualdades entre aqueles que frequentam (ou frequentaram) os seus bancos. De relatos saudosos sobre a convivência com colegas e professores, passando pelos depoimentos de gratidão pelo empoderamento propiciado pelos conhecimentos adquiridos e materializados na conquista de um diploma ou

emprego, não são raras as demonstrações de insatisfação pelas discriminações e injustiças sofridas em seu espaço³³⁴.

Tais representações em conflito conferem ambiguidade às imagens que temos da escola. Afora esse reconhecimento, é possível afirmar que ela se constituiu (e ainda se constitui) como a principal instituição de socialização vigente nas sociedades modernas e contemporâneas, de forma que seus modos de relações (a chamada *forma escolar*) se expandiram para outros campos da interação social. A “pedagogização das relações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) foi alcançada, como vimos, pela emergência de instâncias e situações que, entrecruzadas, permitiram o advento da chamada *escola nacional* (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Ao comportar a exclusão de outros espaços, práticas e relações, a forma escolar contribuiu para produzir uma nova ordem social voltada à administração das populações (FOUCAULT, 2008b).

Esse contexto marcado por profundas transformações socioculturais produzidas desde o século XVI nos países ocidentais permitiu que a escola se tornasse um espaço educativo privilegiado, ou seja, uma instituição “inventada” para realizar a função precípua de ensinar. Por ter alcançado tamanha legitimidade a ponto de se configurar como obrigatória, adentrando assim aos lares e penetrando nas diversas circunstâncias do viver cotidiano, a escolarização tem sido alvo de inúmeras e complexas disputas em torno da (re)configuração de suas funções.

Tais ponderações concorrem para reforçar o argumento central desta investigação: a vigência de arenas em torno dos sentidos de educação, de escolarização e de currículo na sociedade em que vivemos. Com efeito, haja vista as dificuldades enfrentadas no cumprimento de suas inúmeras, complexas e, em alguns casos, irrealizáveis missões, são fartos os diagnósticos que alimentam as retóricas que realçam a crise da escola.

Com, nem sempre declarados, interesses políticos e econômicos, criam-se projetos de mudanças, cuja abundância levou Gondra (2018) a afirmar a existência de uma “cultura da reforma” no país. Geralmente pautadas na culpabilização dos professores, as narrativas de insucesso escolar contribuem para retroalimentar as próximas reformas, sem que haja o questionamento das lógicas que fundamentaram as iniciativas anteriores.

³³⁴ A título de exemplo, vide as reflexões acerca da trajetória escolar de João do Vale, no capítulo III.

Uma dessas lógicas constantemente requeitadas é aquela que evoca um passado não vivido (AGAMBEN, 2009) para justificar a premissa de que “antes era melhor”. Outras recorrem a argumentos salvacionistas que prometem que a conscientização das opressões instrumentalizará os sujeitos para a emancipação de sua condição de explorados. Outros discursos pretendem angariar apoio utilizando-se da promessa de que a escola entregará à sociedade cidadãos bem formados, empregados, participativos, resilientes e, por que não dizer, felizes!

Apesar do uso abundante de retóricas que enfatizam as relações entre crise, reforma e mudança (VIDAL, 2007), falta a muitas políticas educacionais (e até mesmo a pesquisas que se debruçam sobre elas) o entendimento de que tais iniciativas têm se apoiado numa representação hegemônica de escola (pública, gratuita, obrigatória, seriada, anual, etapista), a despeito das disputas que caracterizam as ações e discursos dos sujeitos que a constituem.

A timidez ou ausência de debates sobre as definições de “educação ideal” ou de “escola ideal” nas políticas públicas conferem espaço para a tentativa de significação (MACEDO, 2016) de sentidos únicos de escola e de currículo. Como não há neutralidade nas representações produzidas e mobilizadas, haja vista que os modelos formativos almejados estão vinculados a interesses conflitantes, as reformas educacionais comportam relações de saber-poder que devemos examinar.

Esta pesquisa esteve, portanto, posicionada e comprometida com tal intencionalidade, tendo em vista o entendimento de que as referidas representações atuam na produção de estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas, econômicas) que tendem a impor autoridade à custa de outros discursos menosprezados, legitimando um projeto reformador ou justificando as escolhas e condutas dos sujeitos.

No caso das lógicas ativadas durante as experiências legislativas de produção da BNCC, estiveram pautadas no argumento de melhoria da qualidade da educação. Apesar da polissemia do conceito, o sentido de qualidade tem sido majoritariamente vinculado à aferição dos níveis de aprendizagem discente, cujo alcance dos padrões almejados só pode ser verificado mediante procedimentos comparativos que, para adquirirem coerência, devem possuir um referencial curricular comum (dizem os seus defensores).

Entretanto, afora a tentativa de estabilização de um entendimento único de qualidade, as arenas político-pedagógicas visibilizadas nos documentos

examinados demonstraram que esta noção pode referir-se a diferentes dimensões da experiência escolar, envolvendo aspectos intraescolares, extraescolares e/ou subjetivos. Embora tangenciando esses diversos sentidos em disputa, a emergência da BNCC foi justificada por discursos que relacionaram a qualidade aos índices obtidos em comparações de desempenho estudantil.

As avaliações em larga escala emergiram, nesse contexto, como tecnologias de governo da população escolar, fundamentando os diagnósticos que vêm produzindo representações de sucesso e fracasso dos sistemas de ensino em diferentes países, com destaque para aqueles vinculados à OCDE. Os índices estatísticos construídos a partir destas avaliações, dentre eles o PISA e o IDEB, têm sido utilizados como principais referenciais de qualidade, configurando metas a serem perseguidas, tais como aquelas estipuladas pelo PNE, no Brasil.

Apesar da potencialidade e sofisticação dos procedimentos quantitativos na identificação de situações que reclamam intervenções - no caso dos fenômenos de massa - tais construções passam, necessariamente, pela escolha do que contabilizar e do que desconsiderar (GIL, 2019). Portanto, ainda que pareçam formulações neutras, faz-se importante a produção de estudos que problematizem a história humana das pesquisas estatísticas (SENRA, 2008), escrutinando tanto os critérios prévios empregados para o agrupamento de pessoas, como as escolhas técnicas e também os efeitos políticos desses discursos.

Um dos efeitos dessas comparações numéricas tem sido a criação de conceitos e padrões que substituem as relações “face a face”. Daí a afirmação de que, nesses modelos, a vida e a experiência cotidianas são subsumidas em teorias de probabilidades que codificam e padronizam fenômenos dispersos sob guarda-chuvas de atributos sociais e econômicos da população (POPKEWITZ, LINBLAD, 2016).

Essa forma de pensar em termos populacionais fornece uma maneira de ver a si mesmo, constituindo referências que permitem a comparação entre tipos de pessoas, tendo como consequência a normalização de condutas, quando pautamos nossas ações em modelos de “sucesso”. Conforme discutido, essa produção quantitativa que fabrica tipos de pessoas envolve questões valorativas e está presente, por exemplo, em debates atuais sobre a deterioração da família, a permissividade e a dependência, traduzidos em falhas relacionadas a valores ruins, à desesperança e à “falta de perspectiva de futuro”, no caso das juventudes. Esses

discursos têm atuado na produção de discriminações e exclusões de grupos que não se encaixam na norma padrão.

Por outro lado, é importante pontuar que a importância das avaliações das escolas e dos sistemas de ensino tem sido justificada, também, pela necessidade de monitoramento da oferta, para que o Estado e a sociedade fiquem sabendo se o direito à educação está sendo atendido (SOARES; XAVIER, 2013). Tal argumento vem atrelado a medidas de redução das desigualdades sociais, que afetam as oportunidades educacionais de grupos excluídos.

Assentadas nessa pauta, diversas legislações e políticas têm sido criadas, com a intenção de combater qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais, para o qual é proposto como caminho o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade do ensino. Através desse círculo argumentativo foi possível concluir que a defesa da qualidade emergiu como significante nodal (MACEDO, 2014), sobredeterminando demandas de diferentes grupos que se constituíram no jogo político das reformas educacionais contemporâneas.

O próprio texto da BNCC, em sua versão final, apresentou a premissa de que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, em especial para o ensino médio, no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (MEC, 2018). Nesse caso, o inimigo a ser combatido são os estudantes que *não aprendem o que deveriam aprender*, os que repetem a série e os que abandonam a escola. Contrapondo-se a esses problemas firma-se o discurso da “inclusão de todos” como condição de possibilidade para a produção da esperança no currículo nacional comum. Entretanto, torna-se importante problematizar o que e quem define o que deve ser aprendido por todos.

Foi, portanto, para escrutinar essas complexas questões que a investigação utilizou a categoria *experiência legislativa* para interpelar o acontecimento BNCC. Além de examinar os argumentos e os grupos que buscavam convencer os sujeitos acerca da necessidade da legislação, foi utilizado como estratégia investigativa o exame da produção acadêmica sobre o tema, o que possibilitou a identificação de diversos professores e *professorespesquisadores* que se mobilizaram através de dossiês temáticos visando provocar o deslocamento de certezas sobre tal necessidade.

Em linhas gerais, as análises ressaltaram as demandas pela centralização curricular no âmbito das políticas de Estado e no próprio discurso educacional, com ênfase no uso de narrativas em favor da socialização de conhecimentos científicos, tidos como justificativa para a existência da escola. Contrapondo-se a esses grupos, os sujeitos posicionados questionaram os limites da ideia de que o conhecimento pode efetivamente “libertar” os indivíduos das desigualdades e diferenças reais e cotidianas.

Foram inúmeras as críticas à concepção de currículo como *um documento* uniformizador de um roteiro prescrito de conhecimentos a serem ensinados (e aprendidos). Para diversos autores, o entendimento escriturário das políticas curriculares subestima as interações e negociações que ocorrem no chão da escola. Ou seja: desconsidera o consumo, a apropriação e a reinvenção dos conhecimentos/saberes escolares. Daí o tensionamento da perspectiva de controle e aferição dos resultados da aprendizagem, um dos fundamentos da BNCC.

Esses questionamentos não são novidade no campo daqueles que *pensampraticam* educação, pois também não são novas as investidas no aspecto normativo do currículo³³⁵. O problema é que essa estabilização escriturária contribui para camuflar aspectos socio-históricos relativos à diferença, às discriminações étnicas, às lutas por afirmação e pertencimento realizadas por grupos específicos. Além disso, a ideia de base comum, articulada à noção de identidade nacional, se dissocia das reivindicações pelo reconhecimento da diversidade como condição sociocultural da educação que se realiza em vários contextos brasileiros.

Portanto, as re-existências curriculares se chocam com as demandas de uma base *nacional* curricular *comum*, especialmente quando a mesma é vinculada mensuração daquilo que será aprendido por todos. Essas contraposições se baseiam na concepção de que a aprendizagem escolar encontra-se vinculada a processos formativos percebidos como irredutíveis, irrepetíveis, finitos, social e culturalmente valorados.

Quanto à definição do que deve ser ensinado nas escolas, conforme Cossio (2014), a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como oficial, em detrimento ao conhecimento de outros grupos traz

³³⁵ Vide os debates em torno dos PCN's e das DCN's, no Brasil.

fortes indícios sobre quem, estrategicamente, é o responsável pela orquestração das relações de saber-poder na sociedade daquele período.

A esse respeito, inúmeras fontes ressaltaram a emergência de um interlocutor privilegiado junto ao governo federal e que também tem uma forte projeção midiática, haja vista o seu poderio econômico: o Movimento Todos pela Educação. Composto por sujeitos vinculados a instituições públicas e privadas, trata-se de um movimento que se identifica como uma coalizão de *defesa de causa*, a causa educacional.

Como foi explorado, essa narrativa tenta fazer crer que existem interesses gerais acima de quaisquer disputas político-ideológicas e que seus atores estariam comprometidos em produzir “inovação educacional”, provendo o setor da educação de soluções ditas eficazes (as políticas baseadas em “evidências”). Dentre essas, Sússekind (2014) realçou a ideia de currículos como territórios de desenvolvimento, planejamento, melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade. Revela-se, portanto, bastante mercadológica, habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras que reinam nos debates atuais³³⁶.

Portanto, a identificação dos sujeitos que participaram dos debates enquanto defensores de mecanismos de regulação, segundo modelos privados de gestão, forneceu pistas sobre quem tem o poder de decisão na sociedade brasileira atualmente. Como vimos, os discursos proferidos nos eventos em favor da BNCC questionam o caráter público da educação - e sua ineficiência – atrelando uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. A hegemonia da nova sociabilidade vem sendo garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público (MACEDO, 2014).

³³⁶ Como realçado no capítulo V, cabe aprofundamento - e circulação de pesquisas existentes - sobre os efeitos das políticas de *accountability* ao longo do tempo, especialmente naqueles países que vem aplicando modelos de gestão empresarial da educação há décadas. É importante fazer circular estudos que têm analisado a efetividade das lógicas utilizadas, dos sentidos de escola almejados, das promessas encampadas nos projetos de reforma mobilizados pela OCDE, por exemplo. Esses investimentos são relevantes haja vista a ênfase nas retóricas que utilizam as experiências internacionais como modelos de sucesso, um dos pilares da BNCC. Afinal, quais os níveis de inclusão social, de empregabilidade, de equidade, de superação das desigualdades, de combate às discriminações, de exercício da cidadania, de resolução de problemas pessoais e coletivos etc., que essas políticas têm concretamente alcançado? A melhoria dos índices nas avaliações em larga escala tem garantido esses resultados para todos? Existem relações de causa e efeito entre as reformas e os níveis de desenvolvimento socioeconômico alcançado pelos países que adotaram tais políticas? Quais lições pedagógicas o desempenho nas avaliações PISA têm produzido nas escolas? Que efeitos as comparações estatísticas têm produzido na conformação daquilo que somos?

Outros grupos que têm disputado espaço nas definições curriculares são aqueles que se identificam pelo uso de lógicas conservadoras, como o Movimento Escola sem Partido. Apesar da diversidade de suas bandeiras e discursos, dentre os conservadores encontram-se defensores da neutralidade científica, da verdade absoluta e da distinção radical entre conhecimentos científicos/escolares e saberes culturais/da experiência; aqueles que apoiam a manutenção e reprodução da ordem econômica, política e social capitalista; aqueles que se opõem aos movimentos sociais das diferenças, geralmente alegando a destruição da ordem moral e dos valores da família cristã (nesse caso, atingindo o princípio da laicidade do Estado).

Como foi denunciado, os efeitos desses discursos de interdição do diferente e de escamoteamento das desigualdades de raça, gênero, credo ou classe social alinham-se em virtude do desejo de manutenção de hierarquias e de regalias a grupos privilegiados. Com isso, são (re)produzidas opressões, violências e exclusões dentro e fora da escola.

A análise das experiências legislativas de elaboração das versões da BNCC proporcionou a identificação dos usos dessas lógicas conservadoras, com destaque para as interdições no tocante às questões de gênero. Essas foram influenciadas pela crescente atuação política de grupos evangélicos organizados. Apesar disso, foram fartos os registros das mobilizações que visibilizaram as disputas em torno do que seria uma boa educação. Como vimos, a segunda versão da BNCC pontuou a atuação dos movimentos organizados nas lutas pela incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos.

Ainda no âmbito da ala conservadora, vinculada a (re)produção das relações econômicas capitalistas, foi identificada a profusão e o fortalecimento de justificativas pautadas em lógicas muito próximas daquelas utilizadas no mundo dos negócios: flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria, investimento, eficiência, eficácia, escolhas, excelência, monitoramento, resultados. Por outro lado, buscando conferir uma “face mais humanitária” às políticas, tais lógicas têm sido mescladas às narrativas de coesão social, inclusão, aprender a aprender, igualdade, cidadania etc., ou seja, produzindo uma bricolagem de conceitos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Quanto às disputas em torno dos fundamentos pedagógicos da BNCC, giraram em torno do problema do conhecimento em si *versus* conhecimento para

fazer algo. Muitas vezes apresentadas como antagônicas, tais perspectivas legitimam, cada uma a seu modo, a concepção de currículo como controle (MACEDO, 2016, p. 49).

No decorrer das experiências legislativas da BNCC, especialmente quando da passagem da segunda para a versão final - não esqueçamos a troca do grupo político que passou a comandar o país, após o questionável impeachment de Dilma Roussef - foi possível verificar que ambas as concepções se metamorfosearam, fazendo-se parecer equivalentes sob o uso do significante “competências”. Assim, apesar das polêmicas e resistências quanto ao uso desse termo devido à sua vinculação a argumentos econômicos, os sentidos que a ele foram imputados mesclaram as duas principais correntes apontadas.

A concepção de escola que vigorou na BNCC foi o seu entendimento enquanto um direito social vinculado à garantia do *direito de aprender*. Porém, de forma ambígua, foi enfatizada a perspectiva dos deveres da escola, dos professores e dos estudantes, cujos *afazeres devem demonstrar alguma serventia social*. Também foi enfatizada, em todas as versões, a necessidade da escola responder às demandas do mundo contemporâneo, com destaque para o uso de tecnologias³³⁷. Além disso, foi largamente apontado o seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, embora tais afirmações tenham sido utilizadas de forma vaga e retórica. Não foi identificado o questionamento da obrigatoriedade escolar ou do modelo seriado, anual e etapista, o que contribui para reforçar o argumento da legitimidade da forma escolar de socialização.

Na segunda versão da BNCC houve o realce ao aspecto crítico da formação dos estudantes, no sentido de fazer valer suas reivindicações através da participação nos processos decisórios (exercício da cidadania), atrelado à perspectiva de transformação social a partir do combate às desigualdades

³³⁷ O distanciamento social provocado pela pandemia (em curso) da covid 19 alimentou discursos que enfatizavam o salvacionismo do uso das tecnologias na educação, alguns chegando a proclamar que a escola jamais seria a mesma após as experiências da modalidade remota de ensino, considerando que os alunos poderiam assim exercitar a sua autonomia nos processos de aprendizagem, agora menos dependentes do professor. Contudo, haja vista as reclamações de estudantes e famílias sobre as dificuldades do estudo em casa, passados dois anos do ensino remoto, emergem questionamentos sobre os limites da tecnologia e da autonomia discente, passando ao discurso do “antes era melhor”. Essas afirmações concorrem para reforçar o espectro de crise que acompanha a escola. Sobre as expectativas em torno do uso da tecnologia no pós-pandemia, consultar: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/sala-de-aula-hibrida-e-tendencia-na-educacao-pos-pandemia,a5e84c2e6a79e1980769b72e1b4b9e4bzybafn4x.html>. Sobre a valorização dos professores a partir da pandemia, consultar: <https://noticias.r7.com/educacao/datafolha-apos-pandemia-9-em-10-familias-valorizam-mais-professores-15102021>. Acesso em: 14/01/2022.

socioeconômicas (indiciada pelo uso do termo “qualidade social”). Essa dimensão foi contemplada nas demais versões, porém foi atenuada no documento final em favor de uma perspectiva de cidadania mais voltada à resolução de problemas individuais e coletivos (nesse caso, mais voltado para o âmbito local). Portanto, mais uma vez se destacou, no projeto vitorioso, a serventia da formação escolar para a manutenção de certa ordem social no nível macro.

Com relação às disputas entre o tipo de sujeito que se pretende formar, além das funções “tradicionais” (socialização da ciência, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho), sobressaíram, nas três versões, prescrições de cunho psicológico, moral ou comportamental. Na versão final, haja a vista a guinada para a pedagogia das competências, houve uma ênfase na perspectiva de um indivíduo que saiba aplicar os conhecimentos em situações práticas e que seja capaz de planejar o seu futuro.

Como explorado, as demandas em torno da necessidade de que a juventude desenvolva competências para elaborar o seu projeto de vida e suportar as adversidades com resiliência têm sido vistas como exemplos da intensificação das injunções governamentais sobre os modos de vida dos sujeitos escolarizados. Nos discursos em favor da BNCC foi recorrente a ideia de que as desigualdades também são motivadas pelo despreparo dos futuros cidadãos-trabalhadores, mal formados pela escola “do passado”. Contudo, no modelo de cidadão virtuoso que se pretender (re)formar, desapareceu a explicitação do combate à discriminação por etnia, origem, idade, gênero, “orientação sexual”, condição física ou social, convicções ou credos. Essas condições foram subsumidas pela expressão “combate aos preconceitos de qualquer natureza”, o que reforça o argumento do avanço do conservadorismo nas políticas curriculares brasileiras.

Quanto à dimensão política da iniciativa de produção da lei mediante consulta pública, vale enfatizar que acabou servindo para que o MEC e seus interlocutores privilegiados refinassem as argumentações em defesa dos seus interesses, através da identificação dos pontos nodais que permitiriam a produção das bricolagens entre temas e conceitos distintos. Esses rearranjos discursivos podem fazer parecer que demandas diferentes ou até contraditórias foram conciliadas devido ao “caráter democrático” do processo (o que não é verdade).

As questões apresentadas pelos professores e *professores-pesquisadores* mobilizados para interferir na política através dos dossiês trouxeram importantes

questionamentos acerca da “cultura da testagem” (MILLER, 2014, p. 2046), instigando-nos a (re)pensar sobre até que ponto os modelos perseguidos valorizam as complexidades humanas inerentes ao cotidiano escolar e social. O exame das experiências legislativas da BNCC visibilizou as constantes investidas contra os costumes escolares, entretanto demonstraram a multiplicidade das (re)ações de sujeitos e instituições que têm combatido as atuais incursões governamentais e empresariais na definição do que é uma boa educação.

Diante de tudo que foi dito, num esforço de síntese (sempre incompleto e provisório) pode-se afirmar que essas re-existências curriculares se opuseram à tentativa de transformar professores³³⁸ e estudantes em meros executores de objetivos traçados por outros. Esses movimentos acenderam, igualmente, a problematização dos diagnósticos do fracasso escolar e a esperança na criação de aberturas para o ensinar e o aprender, rejeitando suposições educacionais dominantes quanto às expectativas de futuros programados.

Os discursos de rejeição à face reguladora da escola e da sociedade contemporâneas é mais um indício do sentimento partilhado por professores, por mim e por muitos estudantes que re-existem cotidianamente às injunções do poder, ao controle e às tentativas de subsumir suas diferenças. Todavia, considerando as diversidades de sentidos e de experiências escolares, lanço o convite à renúncia dos binarismos na interpretação dos fazeres escolares, tanto no que se refere ao lastro disciplinar-opressivo como à sua imagem salvacionista.

Meu argumento é que a escola é isso e tantas coisas que não podemos enumerar, classificar, padronizar. Dessa forma, considero perigosos esses discursos que tentam, a todo o momento, desclassificá-la, principalmente do ponto de vista daqueles que precisam da escola pública.

Também é importante pontuar que o problema da qualidade não é algo que se resolve dentro dos muros da escola. É preciso demarcar que a perspectiva que envolve o ideal de qualidade está intimamente vinculada a um projeto de sociedade mais amplo. Infelizmente, no projeto vencedor da BNCC a qualidade foi capturada pelo projeto econômico, com ênfase no atendimento às demandas do

³³⁸ Haja vista os recortes empreendidos faz-se importante pontuar como um dos limites dessa pesquisa o estudo das implicações da reforma BNCC para a formação de professores. A publicação mencionada BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020) é um forte indício do reducionismo da concepção de docência que se quer estipular, cujos pressupostos e efeitos reclamam maiores investimentos.

mercado de trabalho em detrimento à formação crítica para a compreensão e o questionamento das injustiças do capitalismo e de outras relações de exclusão, enfraquecendo o espaço imaginativo de sociedades pautadas em outras bases político-econômicas e culturais.

Apesar disso, não podemos perder de vista o compromisso da escola com aprendizado da democracia e com o incentivo à participação política. Entendo que a escola não deve ser limitada a uma única função e nem pode perder a sua face de bem público, posto que o acesso a todas as dimensões que ela proporciona (qualificação, socialização e subjetivação) é condição importantíssima para que nossa sociedade possa se converter em algo mais próximo ao que se entende como democracia (além de votar e ser votado, contemplando o combate às discriminações e respeito às diferenças).

Continuemos, portanto, nos contrapondo aos discursos únicos que a todo o momento tentam desqualificar o que fazemos na escola. Continuemos re-existindo à premissa da mensuração de resultados em testes padronizados como balizadora da qualidade educacional. Continuemos demarcando as diferenças entre os sujeitos e entre os tantos “Brasis”. Continuemos (re)inventando a escola, empoderando experiências invisibilizadas e combatendo os reducionismos que, ao fim e ao cabo, contribuem para empobrecer a formação dos estudantes. Continuemos agenciando formas singulares e cotidianas de profanação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Foucault, a lei e o direito. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M.C.; MISKOLCI, R. (orgs.). In: **O legado de Foucault**. São Paulo: Ed.UNESP, 2006, p. 201-222 (p. 201-2022).
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 57-73.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre a História e Invenção. In: _____. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007. p.19-39.
- ALVES, Dáfni. FILHO, Dalson Figueiredo. HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, 2ª Edição, Volume 24, p. 119-134, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicohoje/issue/view/722/showToc>. Acesso em: 19/01/2022.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.
- ALVES, Nilda. ALMEIDA, Nilton Alves de. O pensamento curricular e os movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>. Acesso em: 18/01/2022.
- ALVES, Rosana Maria de Souza. **A profissão docente em debate**: um diálogo propositivo a partir da experiência do PARFOR no IFMA. São Luís: EDIFMA, 2019. Disponível em: <https://editora.ifma.edu.br/2017-2/>. Acesso em: 18/01/2022.
- _____. Racionalidades legitimadas nas prescrições para a educação: sobre a retórica reformista presente nos programas de formação de professores em exercício pós-LDB 9394/96. In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2014, São João del-Rei. Anais da ANPED-Sudeste, 2014.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/i/2019.v34n1/>. Acesso em: 19/01/2022.
- ANTUNES, Fátima. PERONI, Vera. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa De Educação**, 30(1), 181–216. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7399>. Acesso em: 18/01/2022.
- AQUINO. Julio Groppa. Práticas pedagógicas alternativas? Um esboço crítico. In: BOTO, Carlota. AQUINO. Julio Groppa (Orgs.). **Democracia, escola e infância**. 2010p. São Paulo: FEUSP, 2019.

- BARBOSA, Rosa Amélia. **Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a educação básica**. 2016. 166 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia/UFU.
- BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, n. 12, mai-ago/2012, pp. 129-159. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332>. Acesso em: 18/01/2022.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 11/12/2018.
- BEER, David; BURROWS, Roger. Popular Culture, Digital Archives and the New Social Lide of Data. **Theory, Culture & Society** 30(4), 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263276413476542?journalCode=tcs>. Acesso em: 08/04/2018.
- BELLO, Isabel Meller. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo/USP.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. Acesso em: 05/12/2019.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOCCHETTI, André. SILVA, José Cláudio Sooma. Um convite para repensar a ignorância: sobre o exercício da função-orientador. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 N. 03 – pag 801-814 (set - dez 2020): “Itinerâncias entre Michel Foucault e Educação”.
- _____. A Revolução dos Bichos e o convite para estranhar algumas “certezas” na modernidade educacional. In: LEMOS, Daniel Cavalcanti de (org). **Distopias e Educação**: entre ficção e ciência. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/58W3L3qtT7cxffMpptybf4L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/01/2022.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Zákia Sandra. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.
- BORGES, Aline Danielle Batista. **O movimento de reformas educacionais pós-90 e as ideias predominantes no Brasil**: a construção de uma tipologia dos estudos.

2016. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro/RJ: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre v. 18 n. 44 Set./dez. 2014 p. 99-127. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/45765>. Acesso em: 05/04/2020.

BRANDAO, Zaia. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 607-620, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília (DF), nov/2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, dez. 2018.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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, Brasília, DF, 17 fev., 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2 jul., 2015.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 (Série legislação).

_____. Relatório Educação Para Todos (2000-2015). Brasília, DF, jul., 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 jan., 2001.

_____. Ministério da Educação. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 15/06/2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1988.

BRANDAO, Z. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 607-620, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V9HDBHpxs5Ct7pjw64TCjBv/?lang=pt#>. Acesso em: 18/01/2022.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 maio 2014.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, Maria Inez. SALES, Marcea Andrade. SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Os sinos dobram por nós: o mundo, o Brasil e as narrativas curriculares dos últimos tempos. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>. Acesso em: 18/01/2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produzir a carne da multidão: a entidade acadêmico-científica (ABdC) feita como movimento coletivo. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>. Acesso em: 18/01/2022.

CASTRO, Cesar Augusto de. Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 96-120, jan./abr. 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

CHAUÍ, Marilena. Para que filosofia? In: **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

CURY, C. REIS, M. & ZANARDI, T. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em jan. 2021.

DE CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DE CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DIAS, Ana Maria Lório; THERRIEN, Jacques; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos.

Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6974>. Acesso em: 18/01/2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A formação de professores no Brasil: retomando o debate. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação pública: a invenção do presente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) [et al]. **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A retórica das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. NASCIMENTO, Cecília Vieira. SANTOS, Marineide Lopes (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. p. 19-34.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____, Michel. **A ordem do discurso**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do Poder**. 29. ed. São Paulo: Graal, 2011b.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. O que são as Luzes? In: MOTTA, Manoel (Org.). **Foucault: ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 335-351.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Segurança, Território e População: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luís Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>. Acesso em: 02/04/2019.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/04/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.** 44 (153), Set 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?lang=pt#>. Acesso em: 31/12/2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. 409 fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo/USP, 2017.

_____. Estatísticas e educação: considerações sobre a necessidade de um olhar atento. **Pensar a Educação em Revista**. Ano 5, vol. 5, n.2, jun-ago 2019. p.1-29. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2019/12/17/estatisticas-e-educacao/>. Acesso em: 26/06/2020.

_____. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230037.pdf>. Acesso em: 26/06/2020.

GOLDMAN, Márcio. O fim da antropologia. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, n. 89, p. 195-211, Mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/gMKDyqVxmJvNyPwgCHvzQHb/?lang=pt>. Acesso em: 18/01/2022.

GONÇALVES, Rafael Marques. Emoções cotidianas: movimentos de uma pesquisa. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>. Acesso em: 18/01/2022.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

GUEDES, Neide Cavalcante. O discurso sobre gênero no currículo do município de teresina: reinvenção do conservadorismo? **Revista Teias**, v. 17, n. 47,

- Out./Dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>. Acesso em: 18/01/2022.
- HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. **Cad. Pesq**, UFF, n.104, p.534, jul. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/713>. Acesso em: 18/01/2022.
- JOÃO DO VALE. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa208956/joao-do-vale>. Acesso em: 13/05/2020.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 22/01/2022.
- LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria; KOHAN, Walter (org). **Encontrar a escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.
- LATHER, Patty. Methodology-21: what do we do in the afterward? **International Journal of qualitative studies in education**, v. 26, p. 634-645, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788753>. Acesso em: 03/04/2019.
- LE GOFF, Jacques. **Antigo/Moderno**. Enciclopédia Einaudi: Memória-História, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997. 1 v.
- LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 30/12/2021.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** In *Berlinische Monatsschrift*, dez/1784.
- LIMA, Mariana Mont'Alverne Barreto. João do Vale e a formação de um artista popular no Brasil, nos anos de 1950. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 46, n. 2, jul/dez, 2015, p. 201-224. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2924>. Acesso em: 13/05/2020.
- LINGARD, Bob. PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.609-627, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XTxs6gcLXHcPydCs39Q4wdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/01/2022.
- MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2017.
- MACEDO. Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, Abril-Junho 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. NASCIMENTO, Claudio Orlando do. GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

MACHADO, Roseli Belmonte. LOCKMANN, Kamila. Base nacional comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo. CRUZ, José Adelson da. O “Pacto pela educação” e o mistério do “Todos”: estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**|Belo Horizonte|n.34|e169491|2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WqvyLwMMDWZvpSfdNGvRjrc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18/01/2022.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

MARTINS, Erika Moreira. KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, 31(1), pp. 4-20. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 18/01/2022.

MATOS, Polyana Gomes de. **O dispositivo da obrigatoriedade escolar: disputas, negociações e desafios (2006-2016)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/UFRJ.

MENDES, Anderson Fernando Rodrigues. O poder político na mira das instituições religiosas: eleições e as fronteiras da laicidade no Brasil e em Pernambuco. XIII **Encontro Estadual de História**. ANPUH- PE, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601783269_ARQUIVO_6315522cd2ae780097a7fbd54e929650.pdf. Acesso em: 07/01/2022.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na Educação, **ANPED**, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>. Acesso em: 18/01/2022.

MINHA HISTÓRIA. Intérprete: João do Vale. Composição: João do Vale e João Evangelista. 1965 O poeta do povo. Philips. LP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eHbCDOMJ_h4. Acesso em: 10/05/2020.

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **E-curriculum**, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. **Estudos avançados**, 17 (48), 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PcfwPvTcqcT7P4vS8KFZYjQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/01/2022.

MORAIS, Ingrid Agrassar. In: **XI Congresso Nacional de Educação**. A construção histórica do conceito de cidadania: O que significa ser cidadão na sociedade Contemporânea? Anais. Curitiba/PR. 2013. p. 20908- 20922.

MORANDÉ, L. A casi tres décadas del Consenso de Washington ¿Cuál es su legado en América Latina?. **Estud. int.** (Santiago, en línea) [online]. 2016, vol.48, n.185, pp.31-58. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-37692016000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18/01/2022.

MORETTO, Milena. FEITOZA, Claudia de Jesus Abreu. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Eutomia**. Recife, 23(1): 69-87, Jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241946>. Acesso em: 28/12/2021.

MOUNIER, P. **Les humanités numériques**. Paris: FMSH, 2018. Disponível em: <<http://www.openedition.org/6540>>. Acesso em: 08/04/2019.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Cenários da Educação**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/paq/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 26/06/2020.

NIETZSCHE, F. **A Genealogia da Moral**. Tradução de Mario Ferreira dos Santos. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Clarice. A Instrução Pública e a Primeira História Sistematizada da Educação Brasileira. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.93, p. 51-59, maio 1995.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, Denice Bárbara. GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. P. 51-70. Uberlândia: EDUFU, 2015.

_____. O Passado e o presente dos professores In: NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 10. O que os pais podem fazer para ajudar os filhos a terem sucesso na escola? OCDE, Paris, nov./2011e, pp.1-4. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n10.pdf. Acesso em: 06/05/2020.

O FILME DA MINHA VIDA. Direção: Selton Mello. Brasil: Vitrine Filmes e Bananeira Filmes, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf. Acesso em: 02/04/2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, Nº 11, p. 61-74. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf. Acesso em: 18/01/2022.

OLIVEIRA, Veronica Borges de. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>. Acesso em: 18/01/2022.

PATTO, Maria Helena Souza *et.al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 06/05/2020.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PAULILO, André Luiz. SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 127-143, jan./abr. 2012.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. **O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha**: pressupostos epistemológicos. 2016. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba/UFPR.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História da cidadania**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-27.

PINTASSILGO, J. A República e a educação: Do ideal às realizações. In: AFONSO, A.; SAMARA, M. A. (Orgs.). **O Congresso republicano de Setúbal: O Republicanismo entre a Revolução e a Ordem**. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2009.

_____. PEDRO, Lénia Cristina. Rituais escolares e construção da cultura escolar em Portugal na transição do século XIX para o século XX. In: MOGARRO, Maria João. **Educação e Patrimônio cultural**: Escolas, Objetos e Práticas. Lisboa: Edições Colibri, 2015. pp 116-134.

PIOLLI, Evaldo. SILVA, Eduardo Pinto. HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/01/2022.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006, p. 67-100.

POPKEWITZ, Thomas. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 07/01/2022.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.727-754, jul.-set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00727.pdf>. Acesso em: 11/12/2018.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11787>. Acesso em: 06/05/2019.

REIS, Leonardo Rangel dos. Inflexões sobre a vitalidade e o cuidado na época do biopoder: a emergência do biocurrículo. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>. Acesso em: 18/01/2022.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RIZZINI, Irma; GONDRA, J. G. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 19, p. 561-584, 2014. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1746006/irma-rizzini>. Acesso em: 11/12/2021.

ROCHA, Ana Angelita da. RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente. Entrevista concedida a Silvia Maria Fávero Arend e Fábio Macedo. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p.201–216,jan./jun.2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705/608>. Acesso em: 26/03/2018.

SALVINO, Francisca Pereira. MACEDO, Lenilda Cordeiro de. Democracia que temos/queremos, mediante o conservadorismo nas políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>. Acesso em: 18/01/2022.

SANGENIS, Luís Fernando Conde. MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da história e da história da educação na época colonial: um diagnóstico da pesquisa historiográfica a partir dos CBHE da SBHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, 19. 2019. p.. 69-93.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. Biopotências curriculares: resistências em cenários biopolíticos. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>.

Acesso em: 18/01/2022.

SANTOS, Rone Eleandro. Do governo pastoral à governamentalidade: crítica da razão política em Michel Foucault. *PERI*, v. 02, n. 1, 2010, p. 48 – 64.

SARAIVA, Ester da Silva Venâncio. **A polissemia do conceito de fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009)**. 2016. 120 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/06/2020.

SENRA, Nelson de Castro. Pesquisa histórica das estatísticas: temas e fontes. **História, Ciências, Saúde**, v.15, n.2, p.411-425, abr.-jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/yFcVvQ6R9XBzp45MxJfWBkw/abstract/?format=html&lang=en>. Acesso em: 18/01/2022.

SENRA, Nelson de Castro. Regime e política de informação estatística. São Paulo **Em Perspectiva**, 16(3): 75-85, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/7dBdmbHGnz6NHvzMkj6ZFB/?lang=pt>. Acesso em: 18/01/2022.

SEPÚLVEDA, Denize. Formação de identidades e processos de subjetivação na escola. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>. Acesso em: 18/01/2022.

SEPÚLVEDA, Denize. SEPÚLVEDA, José Antonio. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>. Acesso em: 18/01/2022.

SEPÚLVEDA, Yuri de Aguiar Xavier. **‘No Quarto da Vanda’ e ‘Boca de Lixo’ Cinema, Sociedade, Conhecimento**. 2017. 109 fl. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

SCHWARTZMAN, Simon. Legitimidade, controvérsias e traduções em estatísticas públicas. **Teoria & Sociedade**, UFMG, n. 2 - dez. 1997 p. 9-38. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/translations.pdf>. Acesso em: 18/01/2022.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/695>. Acesso em: 25/01/2022.

SIKILERO, Cláudia Tápia. THOMA, Adriana da Silva. Pacto pela aprendizagem: estratégia biopolítica de governo da aprendizagem. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 06-18, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>. Acesso em: 18/01/2022.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. n. 3, dez. 2006/mar.2007.

_____. O aprendizado nosso de cada dia: a educação primária carioca e os investimentos nos mandamentos higiênicos nos anos 1920. In: Lopes, Sonia de Castro. CHAVES, Miriam Waidenfeld (org.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja**. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2012.

_____. O uso público da palavra: sobre a atuação dos intelectuais brasileiros nos séculos XIX e XX. In: VAGO, Tarcísio Mauro; INÁCIO, Marilaine Soares; HAMDAN, Juliana Cesário; SANTOS, Hércules Pimenta dos (Orgs.). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SILVA, José Cláudio Sooma; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. In: FERRERIA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de (Org.). **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013. p. 65-145.

SILVA, José Cláudio Sooma. FÁVARO, Marta Regina Gimenez. Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para se pensar e ensinar as histórias da educação. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v.14, n. 3 (36), p. 181-204, set./dez. 2014. Disponível em:

https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38899/pdf_49. Acesso em: 20/01/2022.

SILVA, Welliton Resende. BARBOSA, Zulene Muniz. A questão do desenvolvimento do Maranhão e a transparência pública como fator de desenvolvimento regional. In: **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA: São Luís/MA, 2019. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/46819/8/Artigo_JOINPP.pdf. Acesso em: 19/01/2022.

SILVEIRA, Débora Aparecida da. **O ensino médio e o direito à educação nas proposições do poder legislativo federal (1997-2014)**. 2016. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SOARES, José Francisco. XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26/06/2020.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. Governo de crianças: o Instituto Profissional João Alfredo (1910-1933). **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 16, n.38, set./dez. 2012, p. 149-166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/3Szs8mWfXrCT7fbsHTGJ6sS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/01/2022.

STAUT JR, Sérgio Said. Cuidados metodológicos no estudo da história do direito de propriedade. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 42, n.0, p. 155-170, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/5175/3891>. Acesso em: 09/04/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>. Acesso em: 18/01/2022.

TABORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n.16, p-147-169, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38591>. Acesso em: 18/01/2022.

THIESEN, Juarez da Silva. A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, Out./Dez., 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>. Acesso em: 18/01/2022.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **A formação da classe operária inglesa II: a maldição de Adão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

_____. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

TRAVERSINI, Clarice Salette. BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**. 34(2):135-152 mai/ago 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 26/06/2020.

VAN RUYSKENSVELDE, S. Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education, **Paedagogica Historica**, 50:6, 2014, p. 861-870.

UNESCO. Declaração de Dakar. Educação para Todos. Dakar, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 26/06/2020.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 26/06/2020.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, 6, 1992. p. 1-17. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 22/01/2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930). **Ed. Foco**, n. Especial, p.11-24 - mar/ago 2007.

Vidal, Diana Gonçalves. SÁ, Elizabeth Figueiredo de. SILVA, Vera Lúcia Gaspar. (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: EdUFMT , 2013.

VILLANI, Marialuisa. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1343.pdf>. Acesso em: 26/06/2020.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.55-79.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez 1995. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em: 22/01/2022.

VINCENT, Guy; LAHINE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982001000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22/01/2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)

TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA/ NÍVEL	ANO
O movimento de reformas educacionais pós-90 e as teorias predominantes no Brasil: a construção de uma tipologia dos estudos	UFRJ	Educação/ Doutorado	2016
Políticas educacionais, reformas institucionais e movimentos da juventude brasileira (2013-2017)	UPE	Educação/ Mestrado profissional	2017
A Base Nacional Comum Curricular em questão	PUC/SP	Educação/ Mestrado	2017
O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e as reformas educacionais: implicações na sua atuação política e pedagógica	UFAC	Educação/ Mestrado	2017
Plano Nacional de Educação e os reflexos das reformas atuais na formação do pedagogo	UFPE	Formação de professores e práticas interdisciplinares/ Mestrado profissional	2017
As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica	UFRGS	Educação/ Doutorado	2016
História de vida e profissão docente: experiências formadoras e a constituição das identidades em contexto das reformas educacionais	UNICAMP	Educação/ Doutorado	2016
Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e <i>accountability</i> no Brasil e em Portugal	UFU	Educação/ Doutorado	2015
Política de avaliação externa: interferência do IDEB na gestão e na organização pedagógica na escola	UESC	Formação de professores da Educação Básica/ Mestrado profissional	2016
Ensino médio e educação profissional no Brasil: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990- 2010)	IFRN	Educação profissional/ Mestrado	2015
Políticas de formação inicial de professores para os primeiros anos no Brasil e na Argentina: um estudo comparado	UNICENTRO	Educação/ Mestrado	2015

Sistemas de avaliação externa e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros	UNESP	Educação/ Doutorado	2016
A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais	UERJ	Educação/ Doutorado	2017
Cultura organizacional da escola e formação cidadã: (in) viabilidades no contexto das políticas educacionais do pós-reforma do Estado brasileiro	UNOESC	Educação/ Mestrado	2017
Do Programa Mais Educação à educação integral: o currículo como movimento indutor	UFSC	Educação/ Mestrado	2015
As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	UFG	Educação/ Doutorado	2017
Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996–2013)	UFU	Educação/ Mestrado	2015
O lugar do conhecimento escolar nas novas políticas educacionais para o ensino médio no Brasil: um diagnóstico crítico	UFFS	Educação/ Mestrado	2015
O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais: um estudo comparado entre Brasil e Espanha	UFPR	Educação/ Doutorado	2016
O ensino médio e o direito à educação nas proposições do poder legislativo federal (1997-2014)	UFPR	Educação/ Mestrado	2016
Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores.	PUC/GO	Educação/ Mestrado	2015
Perspectivas para a qualidade da educação brasileira: uma análise a partir dos elementos conservadores e transformadores no Plano Nacional de Educação	UEPG	Educação/ Mestrado	2015
Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil: a ação da DEB no âmbito da CAPES (2009-2014)	UNIUBE	Educação/ Mestrado	2015
Problemas educacionais e propostas de solução: um estudo exploratório sobre como atuam os empreendedores sociais na educação	UNICID	Educação/ Mestrado	2017
As implicações das avaliações externas sobre a organização e seleção dos conteúdos escolares	UFMS	Educação/ Mestrado	2017
Programa Mais Educação: mais tempo de quê?	UNICENTRO	Educação/ Mestrado	2015
Políticas educacionais na escola: o papel mediador dos diretores	UECE	Educação/ Doutorado	2017

Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	UEFS	Educação/ Mestrado	2017
Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a educação básica	UFU	Educação/ Mestrado	2016
Processos de recontextualização das compreensões da educação para o século XXI em políticas públicas e práticas educacionais: sentidos e significados para a formação de competências	UNIJUÍ	Educação/ Doutorado	2015
O direito é concluir o ensino médio: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo	UFRGS	Doutorado/ Educação	2015
Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas	UFJF	Gestão e avaliação da educação pública/Mestrado profissional	2017
Qualidade da educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva	UFU	Educação/ Mestrado	2016
O viés mercadológico do programa de educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira: uma análise onto-crítica	UECE	Educação e ensino/ Mestrado	2016
Interferências do IDEB na formulação de políticas públicas educacionais para o ensino fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social	URI	Educação/ Mestrado	2017
Pelos gabinetes da OCDE	UDESC	Educação/ Doutorado	2017
Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio	USP	Educação/ Mestrado	2016
Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral	PUC/GO	Educação/ Mestrado	2015
Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais	UEM	Educação/ Mestrado	2015
As políticas educacionais de educação integral no Brasil e suas relações com o mundo do trabalho	UNIR	Educação/ mestrado	2017
O dilema da avaliação de desempenho docente: a percepção de professores da educação básica	UNIPLAC	Educação/ mestrado	2016

A educação profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a pedagogia das competências nos dias atuais	UFC	Educação/mestrado	2016
Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do IDEB	UFPA	Currículo e gestão da escola básica/ Mestrado	2017
O Fórum Nacional de Educação: processos (des)instituinte	UNIRIO	Educação/ Mestrado	2017
Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais	UNICAMP	Educação/ Doutorado	2017
Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista	UFU	Educação/ Doutorado	2017
A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórico digital (1980-2009)	UFRGS	Educação/ Mestrado	2017
Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): política de formação de professores da educação básica	UFPEL	Educação/ Doutorado	2016
As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil	UEM	Educação/ Doutorado	2017
Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014)	UFRJ	Educação/ Mestrado	2016
Plano de desenvolvimento da escola interativo: expressão da nova gestão pública na educação básica	UFSC	Educação/ Mestrado	2015
Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?	PUC/RS	Educação/ Doutorado	2016
A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)	UFSC	Educação/ Mestrado	2015
Informações governamentais para e sobre a educação	UNICAMP	Educação/ Doutorado	2015
Processos escolares como indicadores de qualidade em educação: um estudo a partir da formação para cidadania	USP	Educação/ Mestrado	2015
Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i> no período 1997-2012	UFSCAR	Educação/ Doutorado	2015
Qualidade em educação no ensino médio inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball	UERN	Educação/ Mestrado	2015
Política educacional a partir dos anos 1990: uma análise dos fundamentos e a	UEM	Educação/ Mestrado	2015

função social da formação para a cidadania ativa			
Democratização do ensino médio no Brasil: configurações, limites e perspectivas	UNISUL	Educação/ Mestrado	2015
Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos	UNISINOS	Educação/ Doutorado	2016
Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB	UNISINOS	Educação/ Doutorado	2015
A influência da política de financiamento da educação: os programas federais na gestão escolar	UECE	Educação/ Mestrado	2016
Qualidade da educação: sentidos discursivos e projetos de formação docente	UFG	Educação/ Mestrado	2016
Responsabilização na administração da educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados	UFRN	Educação/ Doutorado	2016
Reordenamento de redes escolares no Brasil e em Portugal: racionalizar para qualificar o ensino	PUC/RS	Educação/ Doutorado	2016
Projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil	UFPEL	Educação/ Doutorado	2016
Programas federais de formação inicial: maquinaria de uma governabilidade	UFOP	Educação/ Mestrado	2016
O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI	USP	Educação/ Doutorado	2016
Administração e gestão escolar: há razões para alterações?	PUC/SP	Educação/ Mestrado	2016
Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores	UEM	Educação/ Mestrado	2017
A escolástica e a educação moderna em tempos de “currículos diversos” da educação básica centrados na Base Nacional Curricular de competências e diretrizes comuns	UFT	Educação/ Mestrado	2017
A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação	UFPA	Educação/ Doutorado	2017
A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil	URI	Educação/ Mestrado	2017
Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais: a questão da	PUC/GO	Educação/ Mestrado	2017

qualidade de ensino			
Congressos e conferências de educação como espaços para o planejamento de educação nacional e municipal	UFT	Educação/ Mestrado	2017
Avaliações em larga escala: relações com o desempenho dos educandos nas avaliações nacionais	UFMA	Educação/ Mestrado	2017
O discurso legal sobre a conformação dos saberes escolares no ensino médio	UFPA	Currículo e gestão da escola básica/ Mestrado	2017
O IDEB em pesquisas acadêmicas brasileiras entre 2007 e 2015	USP	Educação/ Mestrado	2017
Plano Nacional de Educação (Lei 13.005): materialidade do privatismo e da mercantilização da educação brasileira	UFC	Educação/ Mestrado	2017
Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico	UNICAMP	Educação/ Doutorado	2017
Políticas públicas de avaliação em larga escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola: limites e possibilidades	UNESP	Educação/ Mestrado	2017
O estado da arte das políticas de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil no período de 2004 a 2014	UNISUL	Educação/ Mestrado	2017

APÊNDICE 2
BASE SciELO

TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
O “Pacto pela Educação” e o mistério do “Todos”: Estado social e contrarreforma burguesa no Brasil	Educação em Revista	2018
Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’	Rev. Port. de Educação	2018
Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas	Rev. Port. de Educação	2017
A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais	Educação & Sociedade	2016
PISA: fundamentações para participar e acolhimento político	Educação & Sociedade	2016
Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade	Educação & Sociedade	2016
A casi tres décadas del Consenso de Washington ¿Cuál es su legado en América Latina?	Estudios internacionales (Santiago)	2016
Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor	Cadernos CEDES	2015
Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate	Educação e Pesquisa	2015

APÊNDICE 3
CONGRESSOS – ANPED

TÍTULO	GRUPO DE TRABALHO
A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: uma díade que produz efeitos na escola	Educação Fundamental
A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT08 da ANPED no período de 2005-2015	Formação de Professores
A Base Comum Nacional no debate da política curricular (1996-2006): desconstrução e hegemonia dos discursos	Currículo
Direito à educação ou educações?	Currículo
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas	Currículo
Transição para o ensino médio: relação entre política de correção de fluxo e trajetórias escolares	Sociologia da Educação
Contornos da gestão escolar no Brasil: um estudo exploratório com base nos questionários contextuais do diretor da Prova Brasil	Estado e Política Educacional
Educação integral e(m) tempo integral, o programa “novo” Mais Educação e sua concepção de formação humana	Educação Fundamental
TÍTULO	GRUPO DE TRABALHO
Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado	Currículo
Ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças?	Educação Fundamental
A construção da concepção da escola de dia inteiro: aproximações entre a escola nova e o Programa Mais Educação	Educação Fundamental
Programa Mais Educação e sua tradução na política	Currículo
Demandas para políticas curriculares de formação de professores no Plano Nacional de Educação	Currículo
A constituição de uma Base Nacional Comum ou da basecomum nacional?	Currículo

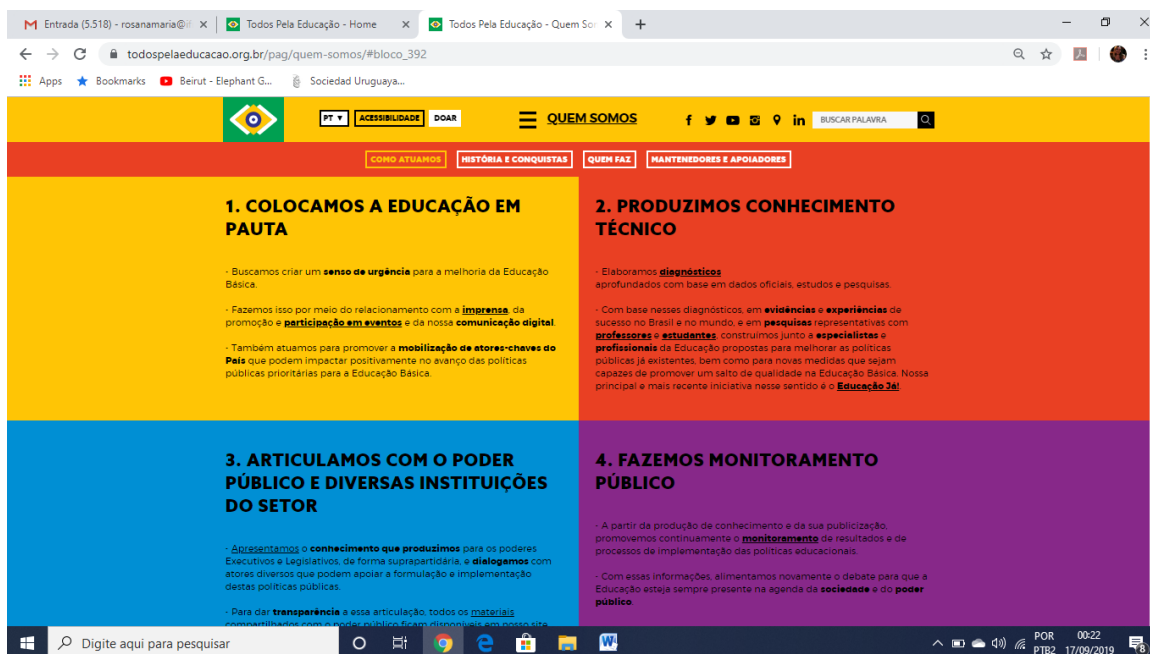
APÊNDICE 4
CONGRESSOS - CBHE

TÍTULO	EIXO TEMÁTICO	ANO
O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional	Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira	2013
Política educacional nos anos 2007-2011: um balanço das produções acadêmicas	Estado E Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira	2013
Qualificar os professores para melhorar a escola: sobre as lógicas prescritivas do programa de formação docente – PARFOR (2010-2014)	Fontes e Métodos em História da Educação	2015
Novo plano, velhos desafios	Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira	2015
Ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre a implantação do primeiro ano e as implicações para a infância	História da Educação das crianças, jovens e adultos no Brasil	2015

APÊNDICE 5

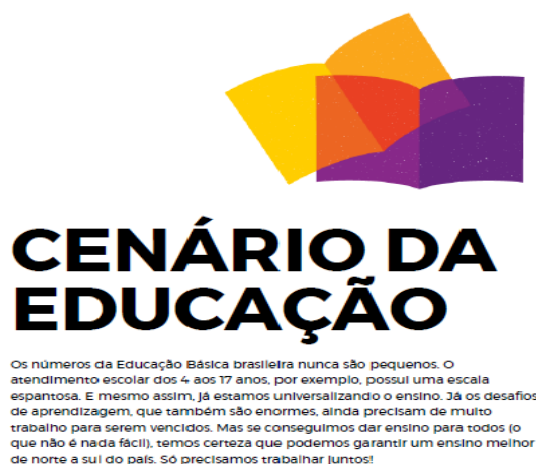
DOWNLOADS E CAPTURAS DE TELAS DO SITE DO MTPE

1) Seção “Como atuamos”



Captura de tela produzida pela autora em 17/09/2019.

2) Seção “Cenários da educação”



Download da página do site produzido pela autora em 26/02/2019.

Entrada (5.518) - rosanamaría@ X | Todos Pela Educação - Home X | Todos Pela Educação - Cenários - X +

todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao

Apps Bookmarks Beirut - Elephant G... Sociedad Uruguaya...

PT ACESSIBILIDADE DOAR MONITORAMENTO f t y i n BUSCAR PALAVRA

COMO MONITORAMOS 5 METAS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

Confira como está a situação educacional do País, entenda por que estamos em uma crise de aprendizagem e o principal: saiba como podemos melhorar este cenário.

DESAFIADOR

Digite aqui para pesquisar

POR 00:32
PTB2 17/09/2019

Captura de tela produzida pela autora em 17/09/2019.

<p>48,8 MILHÕES DE ALUNOS</p> <p>9x a população inteira da Finlândia.</p> <p>ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018</p>	<p>2,2 MILHÕES DE DOCENTES</p> <p>Quase um terço dos professores dos países ibero-americanos juntos.</p> <p>ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018</p>	<p>186 MIL ESCOLAS</p> <p>Algumas são acessíveis apenas por barco.</p> <p>ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018</p>
<p>96,4% DAS CRIANÇAS E JOVENS ESTÃO NA ESCOLA</p> <p>Esse número era de 48% em 1970. Realmente demos um salto no atendimento escolar dos 4 aos 17 anos, mas ainda temos 1,5 milhões fora da escola. Dá para melhorar.</p> <p>ESTAMOS INDO MAIS À ESCOLA</p>	<p>40,8% DOS JOVENS NÃO CONCLUEM O ENSINO MÉDIO ATÉ OS 19 ANOS</p> <p>21 JUL, 2018</p> <p>Ou seja, quase metade dos jovens do país não chegam nesse patamar.</p>	<p>24,1% DAS CRIANÇAS NÃO CONCLUEM O E. FUNDAMENTAL</p> <p>21 JUL, 2018</p> <p>Até os 16 anos. Ou seja, quase um quarto das crianças e quase metade dos jovens do país não chegam nesse patamar.</p> <p>O PROBLEMA É SAIR CEDO DEMAIS</p>

Download da página do site produzido pela autora em 26/02/2019.

Entrada (5.518) - rosanamaria@... x Todos Pela Educação - Home x Todos Pela Educação - Cenários x +

todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao

Apps Bookmarks Beirut - Elephant G... Sociedad Uruguaya...

PT ACESSIBILIDADE DOAR MONITORAMENTO f t v g+ in BUSCAR PALAVRA

COMO MONITORAMOS 5 METAS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
MAS AINDA HÁ UM ENORME DESAFIO: O DE APRENDIZAGEM.

Passo os slides abaixo para entender:

APRENDIZADO - 3º ANO FUNDAMENTAL
A CADA 100 CRIANÇAS,
SÓ 45 TÊM APRENDIZADO
SUFICIENTE EM LEITURA

PARA MUDAR: #EDUCAÇÃO!

FOCO
**É PRECISO FOCAR NO QUE IMPACTA
DIRETAMENTE NA APRENDIZAGEM**

Digite aqui para pesquisar

POR 0035
PTR2 17/09/2019

Captura de tela produzida pela autora em 17/09/2019.

Entrada (5.518) - rosanamaria@... x Todos Pela Educação - Home x Todos Pela Educação - Cenários x +

todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao

Apps Bookmarks Beirut - Elephant G... Sociedad Uruguaya...

PT ACESSIBILIDADE DOAR MONITORAMENTO f t v g+ in BUSCAR PALAVRA

COMO MONITORAMOS 5 METAS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
MAS AINDA HÁ UM ENORME DESAFIO: O DE APRENDIZAGEM.

Passo os slides abaixo para entender:

APRENDIZADO - 3º ANO ENSINO MÉDIO
A CADA 100 JOVENS, APENAS 9
POSSUEM APRENDIZADO
ADEQUADO EM MATEMÁTICA

PARA MUDAR: #EDUCAÇÃO!

FOCO
**É PRECISO FOCAR NO QUE IMPACTA
DIRETAMENTE NA APRENDIZAGEM**

Digite aqui para pesquisar

POR 0036
PTR2 17/09/2019

Captura de tela produzida pela autora em 17/09/2019.