

“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade

Maria Luiza Sússekind
Jeferson Maske

Resumo

173

As reformas curriculares de 2016, 2017, 2018 e 2019 ameaçam a democraticidade da escola pública, pois criam desigualdade, mesmo ao anunciar o direito à educação e ao aprendizado para todos. O argumento proposto é que professores e estudantes são criadores de conhecimento, tecendo redes de saberes científicos, experienciais e outros em conversas que acontecem nas salas de aulas, embora essas políticas venham aumentando o controle do trabalho docente, engessando a autonomia dos currículos e, como consequência, empobrecendo, reduzindo e asfixiando as *conversas complicadas que são os currículos* no cotidiano das escolas. Com base em pesquisas sustentadas pelas epistemologias do Sul e da ordinariedade e pelas teorias da reconceitualização do currículo, conclui-se que as reformas e políticas vinculadas e inspiradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contribuem para a promoção de qualidade na educação brasileira, reforçando, nos currículos que se tecem nos cotidianos, a exclusão, as hierarquias e as distâncias da desigualdade social.

Palavras-chave: abordagem epistemológica; autonomia didático-pedagógica; problemas político-educacionais.

Abstract

"Hanging clothes to dry": Common National Curricular Base, quality and teaching work

The recent 2016, 2017, 2018 and 2019 curricular reforms threaten the democratic nature of public schools, for they create inequalities, even while they proclaim learning and education rights for all. This paper argues that teachers and students create knowledge, weaving networks of – among others – scientific and experiential knowledge with the dialogue happening within classrooms, even though such policies have increased control over teaching work, pulling curricula autonomy to a halt and, as consequence, depleting, reducing and stifling the complicated issues that are curricula in everyday school. In this sense, based on research supported by the epistemologies of the South and of the common, as well as the theories derived from the reconceptualization of the curriculum, it concludes that reforms and policies connected to and inspired by the Common National Curricular Base (BNCC) do not conduce to quality in Brazilian education. Therefore, it reinforces exclusion, hierarchies, and the reach of social inequality in curricula.

Keyword: didactic and pedagogical autonomy; epistemological approach; political and educational issues.

174

Resumen

"Colgando la ropa en los tendederos": Base Nacional Común Curricular, trabajo docente y calidad

Las reformas curriculares de 2016, 2017, 2018 y 2019 amenazan la democratización de la escuela pública, ya que crean desigualdad, incluso cuando se anuncia el derecho a la Educación y al aprendizaje para todos. El argumento propuesto es que los profesores y los estudiantes son creadores de conocimiento, tejiendo redes de conocimiento científico, experimental y otros en las conversaciones que tienen lugar en las aulas, aunque estas políticas han estado aumentando el control del trabajo docente, obstaculizando la autonomía de los planes de estudio y, como en consecuencia, empobreciendo, reduciendo y ahogando las conversaciones complicadas que son los currículos en la vida diaria de las escuelas. Con base en investigaciones apoyadas por las epistemologías del Sur y de la ordinariedad y por las teorías de la reconceptualización del currículo, se concluye que las reformas y políticas vinculadas e inspiradas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) no contribuyen a la promoción de la calidad en la educación brasileña, reforzando, en los currículos, la exclusión, las jerarquías y las distancias de la desigualdad social.

Palabras clave: autonomía didáctico-pedagógica; enfoque epistemológico; problemas político-educativos.

Introdução

Em publicação recente no *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Boaventura de Sousa Santos (2019b) nos inspira a *ver horizontes nos varais*, instigando-nos, como pesquisadores e professores das e nas universidades e escolas, a aprender “com as mulheres do mundo e sua arte de estender as roupas nos varais”. Segundo ele, “apesar de haver máquinas de secar roupa, a maioria das pessoas do mundo (quase sempre mulheres) secam as roupas em varais”, sendo instrumentos e usos bastante diversos. E, se as técnicas de estender as roupas variam localmente, numa imagem que metaforiza a ideia de ecologia de saberes defendida pelas epistemologias do Sul (Santos, 2019a), o autor nota que há certas regras gerais como calibrar o peso das roupas e a resistência dos varais ou garantir exposição máxima ao sol ou vento, sendo “um trabalho minucioso, que obriga a ter bem presente a roupa e o varal para a operação ter sucesso” – regras gerais que aproximamos dos tão defendidos conhecimentos comuns ou social e historicamente acumulados, que *devem* pautar os currículos, e já o fazem...

Mas, alerta Santos (2019b), “quem se habituou a estender roupa no varal sabe que, ao mesmo tempo que se olha com atenção para o que está em frente dos olhos, é preciso ter presente a época do ano, a meteorologia” e tantas outras condições variáveis, inclusive a “possibilidade de ladrões roubarem a roupa”. Inspirando-nos a aliar a defesa da autonomia da criação curricular de professores e estudantes nos cotidianos chãos das mais de duzentas mil escolas no Brasil, cada uma com seus vários horizontes, à defesa da democracia e sua necessária justiça social, ambiental e cognitiva, conclama:

Todos os democratas do mundo, sobretudo os que têm coração duplamente do lado esquerdo (físico e político), os que se sentem insultados com o enriquecimento exorbitante de uns e o empobrecimento injusto de outros, os que ficam revoltados com o crescimento desordenado do armamentismo e outras faces da guerra, sejam elas os embargos, as sanções econômicas, o tráfico de drogas e humanos e de órgãos, o assassinato de líderes sociais e políticos, o feminicídio, os que ficam assustados com um possível colapso ecológico, dado o ritmo do aquecimento global, do desmatamento das florestas, da contaminação das águas e da cegueira dos políticos a este respeito, os que ficam alarmados com o recrudescimento da extrema-direita e das ideologias revolucionárias, nacionalistas, hiperconservadoras, enfim, todos os que não estão dispostos a desistir de lutar por uma sociedade mais justa e digna, todos eles deviam aprender com as mulheres do mundo e a sua arte de estender as roupas nos varais. (Santos, 2019b).

Pois, neste tempo em que estamos – no qual professores são instados a colocar as roupas nas máquinas de secar sem exercitar suas artes de estender, a olhar para os varais sem ver os horizontes ou sequer as diferentes cores de roupas –, vimos defender que só existe *aprenderensinar* considerando a particularidade de cada varal e de cada roupa-estudante, em articulação com o “horizonte mais amplo da meteorologia social, econômica, política e cultural da época em que vivemos” (Santos, 2019b).

Neste artigo, temos o objetivo de advogar que não podemos deixar de ver as cores de cada roupa nem os horizontes nos varais quando pensamos currículos nas escolas e universidades. Seguindo por esse caminho de defesa incontestada da

democracia, da autonomia das escolas e do reconhecimento do trabalho docente como intelectual, criativo e autoral, que enreda singular e coletivo, utilizamos as pesquisas dos estudos *nosdoscom* os cotidianos para pesquisar, registrar, compartilhar e valorizar os conhecimentos tecidos em rede pelos seus praticantes *nasdascom* as universidades e escolas.

Se os currículos são essas conversas complicadas que derrubam os muros das escolas, trazendo os horizontes para junto dos varais, recriando conhecimentos e subjetividades, então é preciso reconhecer o protagonismo dos que habitam os cotidianos, sujando, lavando e secando as roupas nos varais curriculares. Por isso, os entendemos como sujeitos, reconhecendo e defendendo que “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano, são: alunos, professoras, mães, vigias, porteiros, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas” (Ferraço, 2007, p. 74).

Não é possível pesquisar os currículos criados *nosdoscom* os cotidianos escolares e universitários se deixarmos de lado diversidade e complexidade, desconsiderando pontos relevantes aos quais, geralmente, não damos a devida importância, como a distância que cada sujeito demora para chegar à escola, quantas horas de sono cada um teve na noite anterior, quantos conseguiram tomar café da manhã ou não para não chegarem atrasados/as à aula, quantas escolas o/a professor/a trabalha na semana, entre outras questões que perpassam esses varais cotidianos.

Por isso, ao examinarmos as reformas curriculares recentes e relacionarmos a ideia de currículo e qualidade educacional, para além do equívoco epistemológico (Oliveira; Sússekind, 2018) de acreditar que seria possível ensinar e medir os mesmos conhecimentos a todos (Sússekind, 2014a), o qual deriva da cegueira diante dos horizontes e do apagamento das artes de pendurar as roupas nos varais, apontamos a ampliação da desigualdade. Ou seja, as reformas curriculares com inspiração na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. CNE. CP, 2017), que buscam controlar, engessar e homogeneizar os currículos do ensino fundamental, também ameaçam a organicidade da educação básica, criando diferentes currículos para o ensino médio, sendo este vítima de uma falácia de flexibilização com uniformização, e, mais recentemente, precarizam, reduzem e coisificam a formação de professores, enfim, não produzem qualidade. Ao contrário, reforçam antigos problemas ainda atuais, reiterados por Cury (2014) como empecilhos definitivos à construção de uma educação de qualidade, se essa qualidade for socialmente referenciada:

[...] as barreiras excludentes da desigualdade social, inclusive legais, como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não gratuito e a descontinuidade administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas, redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono. (Cury, 2014, p. 1055).

Pensamos, portanto, que a defesa da democracia e da escola pública pauta a defesa da autonomia e da heterogeneidade no trabalho e na formação docente e deve ser feita *nosdoscom* os cotidianos, nas redes, trocando múltiplas artes da docência, artes plurais de pendurar roupas nos varais dos conhecimentos, sempre

mirando os horizontes, as meteorologias políticas e culturais. Também deve ser feita em parceria com as universidades, com liberdade, condições de pesquisa e criação e divulgação científica e cultural. Refutamos veementemente a ideia de que na universidade se cria conhecimento e na escola se aplica. Ambos são *espaçostempos* dessa criação, são multilocalizados, complexos, inéditos e indissociáveis, principalmente quando evocamos a ideia de qualidade para pensar a formação e o trabalho docente na universidade e na escola.

Buscamos, com nossos estudos e nos usos das teorias, desinvisibilizar as redes tecidas e os processos que se desenrolam nos cotidianos desse *entrelugar* social (Süssekind, 2011, p. 20) que são as universidades e as escolas, descentrados em seus múltiplos singulares, negociações e hibridismos. Nesse sentido, currículo é conversa porque é dissenso, é diferença, é singular enquanto coletivo. Isso é o que afirmamos, sem medo e com o “coração duplamente do lado esquerdo” (Santos, 2019a), ao defender a democracia que está sendo sequestrada dos cotidianos das escolas e das universidades por essas reformas:

Trazemos tais ruínas do cotidiano para deslocar o direito à educação de um discurso categorizado, linear e abissal que vem se fortalecendo não só no documento preliminar da base, como também nos debates que tangenciam essa ideia como a de qualidade. (Süssekind; Pellegrini, 2016, p. 145).

Para seguir na direção do Sul epistemológico, assumimos a copresença radical que compreende a simultaneidade e a contemporaneidade, abandonando a ideia da existência de uma evolução de práticas, culturas e da própria humanidade pelo tempo. Isso envolve descentrar os currículos, *descolonizar o saber e o poder*. Envolve reconhecer que há no mundo e, portanto, nas universidades e escolas, e em seus currículos, uma enorme diversidade epistemológica e que descentrar as estruturas é pensar com as redes. Para seguir os fios dessas redes, sabemos, é importante *dar ouvido* às conversas, narrativas, histórias e táticas usadas pelos praticantes dos cotidianos como artes de *pensarfazer* os currículos nas *universidadescolas*, de forma inédita, historicizada e permeada de redes de subjetividades. E temos deslocado conhecimentos da universidade que vêm *das* escolas. Deslocar o poder, ocupar a vida e descolonizar o saber. Ocupar as *universidadescolas*, os currículos e os conhecimentos de roupas e varais, de vidas e horizontes.

BNCC: a balizadora da qualidade

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. (Brasil. MEC, 2017).

Neste artigo, defendemos que as recentes reformas curriculares ameaçam a democraticidade da escola pública, pois criam desigualdade, mesmo ao anunciar o direito à educação e ao aprendizado para todos:

- 2016 – BNCC 2ª versão revista (Brasil. MEC, 2016);
– Medida Provisória 746/2016 (que resultou na Lei nº 13.415/2017).
2017 – BNCC 3ª versão – ensino infantil e ensino fundamental (Brasil. CNE. CP, 2017).
2018 – BNCC-Ensino médio (Brasil. CNE. CP, 2018).
2019 – BNC-Formação (Brasil. CNE. CP, 2019).

Argumentamos que professores e estudantes são criadores de conhecimento, tecendo redes de saberes científicos, experienciais e outros em conversas que ocorrem nas salas de aulas (Süssekind, 2017; Oliveira; Süssekind, 2018, 2019), embora essas políticas venham aumentando o controle, a demonização (Pinar, 2008) e a desumanização do trabalho docente, engessando a autonomia dos currículos e, como consequência, empobrecendo, reduzindo e asfixiando as conversas complicadas que são os currículos (Süssekind, 2014b) nos cotidianos das escolas. Para W. F. Pinar a fantasia de melhora alimentada pelos testes padronizados leva professores e escolas a uma situação de autodestruição que torna insustentável o percurso curricular (Süssekind, 2014b). Ainda, nesse sentido, concluiremos que as reformas e políticas vinculadas e inspiradas na BNCC não contribuem para a promoção de qualidade na educação brasileira, reforçando a exclusão, as hierarquias e as distâncias da desigualdade social.

Tendo sido definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e instituída a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, julgamos necessário resgatar com brevidade a discussão que permeia o cenário das recentes políticas educacionais que têm impactado as escolas públicas desde que o *Plano Nacional de Educação* (Brasil. Lei nº 13.005, 2014) reverberou a ideia de uma base nacional curricular como estratégia para o alcance de algumas de suas metas, notadamente a melhoria na qualidade da educação.

Sendo um debate histórico no campo, a defesa da ideia de base apoia-se na Portaria MEC nº 592/2015, que institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, cuja 1ª versão seguiu para consulta pública em 2015, sendo disponibilizada no mesmo ano. Em menos de nove meses, em 2016, foi lançada a 2ª versão, contando com a assessoria de consultores e especialistas. Cabe salientar, que em meio ao cenário político, no contexto do golpe midiático, jurídico e parlamentar (Oliveira; Süssekind, 2019) que se instaurou no País, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apenas dois dias depois de sua homologação, o CNE apresentou a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientava a implantação da BNCC nos estados e municípios nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental. No início do ano, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tinha alterado veementemente a estrutura e organicidade do sistema nacional de educação básica com a cisão do ensino médio, sugerindo uma suposta organização curricular mais flexível, revisitando a antiquada formação profissional e técnica e apoiando-se na essência da base curricular que será homologada em 2018.

Mais do que consenso sobre esse debate histórico a respeito da necessidade de uma base, lembramos que a expedição de reformas desse quilate e a baixa condição de democraticidade que caracterizaram o processo não sinalizaram visar, de fato, à qualidade, menos ainda àquela que se referenda na diversidade, pluralidade e liberdade. Dessa forma, vale seguir provocando sobre qual ideia de docência orienta esses debates, quando, de modo unidimensional e redutor da relação teoria-prática, a BNC-Formação dispõe que:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. (Brasil. CNE. CP. Resolução nº 2, 2019).

Partindo da definição de Cury (2014), que diferentemente de nós é um defensor da ideia de base, podemos supor que nenhum documento curricular seria suficiente para balizar a qualidade da educação nacional, pois esta envolve muito mais que aprendizagem, trazendo marcas profundas da nossa história e da desigualdade social de acesso à escola e aos bens culturais. Em estudos anteriores, defendemos exaustivamente que relacionar desenvolvimento social, luta contra desigualdade e aprendizagem é, senão arrogante e falacioso, ingênuo (Süssekind, 2014a, 2019). Ao mesmo tempo, como teóricos do currículo, não podemos deixar de supor que a hegemonia do conhecimento científico invisibiliza os conhecimentos da vida cotidiana no currículo (Süssekind, 2019), tornando fácil imaginar esses epistemicídios enormemente aumentados, enquanto as escolas são povoadas por identidades colonizadas. Por isso, para os teóricos do currículo preocupados com a qualidade social e a democracia na escola, a pergunta é: como alcançar a justiça social e cognitiva para todos?

A qualidade não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35). (Cury, 2014, p. 1055).

Se para os teóricos da educação, mesmo os que defendem a existência de alguma base curricular, tem sido mais objetivo definir o que não é qualidade na educação, reconhecendo, inclusive, sua polissemia (Cury, 2014, p. 1054), é sob a égide de uma concepção simplificada de qualidade que o cenário educacional tem se debruçado. Dessa forma, o Ministério da Educação, hoje mede a qualidade pelo que os estudantes aprendem de uma lista de conteúdos previstos, gerando um tipo de obsessão avaliativa (Afonso, 2007).

Sob essa definição, as ideias de currículo e formação se empobrecem, ligando-se fortemente ao foco nos resultados em detrimento do processo, culminando na competição entre as escolas, visando destacar aquelas *que mais ensinam* e os estudantes que demonstram melhores desempenhos nas testagens. Sem poupar as escolas privadas, essa obsessão tem se refletido principalmente nos sistemas públicos de ensino, que não medem esforços na aplicação de simulados e treinamentos para os testes/exames nacionais de larga escala, em diversos níveis.

Bem antes da BNCC, e ainda antes da normatização dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, temos assistido ao apelo incessante pela aquisição de competências fundamentais em cada área do conhecimento, concebido como algo fragmentado e passível de controle por instrumentos curriculares externos, e isso se afirma indelevelmente na BNCC (Brasil. MEC, 2016) e nas políticas para os currículos de ensino médio (Brasil. Lei nº 13.415, 2017) e formação de professores em 2019 (Brasil. CNE. CP, 2019) que a ela se vinculam, negando a diversidade, como num “samba de uma nota só” (Anped, 2019).

Temos vivenciado uma epidemia avaliativa em busca da qualidade (Amaro, 2016) que se cristaliza no planejamento das ações que objetivam aferir o grau de conhecimento supostamente adquirido pelos estudantes para suposta intervenção em busca de melhorias na qualidade do ensino. Faz-se necessário destacar que esses testes têm se apresentado como o pilar em torno do qual giram os indicadores nacionais que apontam o que está ruim e quais escolas têm obtido maior êxito no contexto educacional. Como afirmamos antes, isso reduz o currículo a um documento escriturístico (Süssekind, 2014a) que reifica o conhecimento e impõe competição dentro do que deveria funcionar como uma única rede colaborativa: o sistema nacional público de ensino.

O que se percebe nesse contexto é *quase* uma redefinição da função social da escola, além da crescente burocratização do trabalho docente, na medida em que tal política tem negligenciado conhecimentos não previstos, de acordo com um padrão que se coloca como sendo universalmente válido – validado previamente –, com base em instrumentos que reduzem o sentido polifônico dos conhecimentos. Conforme já denunciámos, isso torna a BNCC uma política abissal: “arrogante, indolente e malévola” (Süssekind, 2019, p. 92), uma vez que objetiva criar o sentido de qualidade com práticas curriculares de hierarquizar, homogeneizar e invisibilizar conhecimentos existentes, embora imprevistos.

A perspectiva de regulação e controle que envolve as políticas de currículo e testagem inspiradas na BNCC caminha na direção de uma lógica guiada por interesses que polarizam, hierarquizam e subalternizam estudantes, professores e conhecimentos que se constituem às margens da normatividade, de *modo monocultor* (Santos, 2004). Qualidade e exclusão, portanto, se cruzaram e se localizaram no mesmo campo na medida em que a educação, para ser qualitativamente boa, deveria erradicar qualquer tipo de diferença.

Apostamos, então, com Freitas (2005), em uma qualidade negociada, capaz de projetar novos caminhos para além das demarcações da legitimidade, envolvendo uma proposta que considere os sujeitos e os saberes multilocalizados postos à margem em virtude do que se entende por validade. Qualidade negociada porque compreende as escolas como espaços de troca, de autoria, de partilha e de criação de saberes que transbordam as prescrições externas que pretendem definir o que é currículo e o que é conhecimento. Nessa negociação, “vamos ao encontro de histórias” (Süssekind; Reis, 2015, p. 618), de experiências de vida e de trajetórias não aprisionáveis pelos currículos oficiais e pelas propostas de padronização. Pensar os currículos exige:

[...] considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (Moreira, 1995, p. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (Moreira, 1995, p. 13), serão inevitavelmente reescritos, negociados e contestados em suas territorialidades, se assumirmos as condições de interação e criação do social; além disso, admitir que professores são profissionais-intelectuais (Moreira, 1995, p. 12) e não reprodutores de conteúdos. (Süssekind, 2014a, p. 1516).

O que buscamos ao defender as escolas, as universidades e seus sujeitos como protagonistas de uma das possíveis significações de qualidade é negar a ideia de que existe um conhecimento único passível de ser aferido por testes padronizados e logicamente determinado por prescrições externas à escola. É caminhar para o Sul epistemológico negando as faces epistemicidas do colonialismo, do europeísmo e do cientificismo, admitindo, por exemplo, que o racismo é um conhecimento, é abissal e opera pelo excesso, invisibilizando os conhecimentos étnicos e apagando historicidades.

Considerando a parceria nefasta das políticas de testagem externa com a Base Nacional Comum Curricular e seu estreito vínculo com competências e capacidades supostamente necessárias, os modos e as tentativas incessantes de conceber a qualidade da educação têm agido de maneira sutil e perniciosamente, “coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (Süssekind, 2019, p. 92).

Caminhando em direção a um único sentido e estreitando a validade a modelos predefinidos de ser e estar no mundo, a busca por um conhecimento qualitativamente superior age “desenvolvendo propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento científico” (Oliveira, 2007, p. 49), inviabilizando alternativas epistemológicas, ferindo o direito do outro de ser reconhecido como válido e tomando a diferença como ignorância; logo, essa educação não é para todas, *todes* e *todos*, e sua qualidade não é social. Acreditamos, porém, que há vida nos currículos e nos *espaçostempos* tecidos cotidianamente, enalteçemos a importância de considerarmos as escolas como espaços de trocas, conversas e negociações e defendemos que não há aferições que deem conta de medir o que é vivido, *aprendidoensinado* e praticado nesses lugares em que habita o imprevisível.

O desejo *pelo que é bom* se personifica em uma máquina esmagadora da experiência, quando se acredita que uma política de currículo seja capaz de orientar os professores quanto ao que ensinar e os estudantes quanto ao que devem aprender, traduzindo o equívoco epistemológico e político (Süssekind, 2014a) que isso representa para o cenário em que se assentam as escolas públicas. A devolutiva que temos a partir das medições feitas por meio de testes padronizados acaba por relegar professores e estudantes ao fracasso, produzido pelas prescrições oficiais e que rotula docentes como incapazes e incompetentes.

Diante de tamanha vulnerabilidade, a ideia é recebida com alegria, pois muitos municípios se mobilizam para atender ao padrão, seja normatizando a escolha dos livros didáticos elaborados pelas grandes editoras, seja alinhando suas políticas internas de avaliação e formação à BNCC, seja adotando sistemas de ensino privados. O desejo de *qualidade* é grande e tentador para muitos gestores, posicionando-os

diante de um padrão universal, na expectativa de que este propicie caminhos seguros na direção da equidade e igualdade de condições para os estudantes, traduzindo-se em um processo colonizador, mas tecnicamente positivo, mesmo que para isso seja necessário desqualificar e descaracterizar o trabalho dos próprios professores, cassando a autoria e a autonomia docente.

A crença de que existe uma íntima relação entre medição, controle e qualidade (Süssekind, 2019) tem levado os sistemas de ensino à redução das realidades e a um padrão epistemológico que não atende à complexidade dos cotidianos das escolas, inviabilizando possibilidades de relações mais horizontais e ecológicas entre professores, estudantes, conhecimentos e escolas.

Acreditamos, porém, que os currículos são inevitavelmente reescritos (Süssekind, 2014a) a partir das vivências cotidianas e das histórias, concomitantemente singulares e plurais, que acontecem nos chãos das escolas, além do que é previsto na formalidade dos testes e dos currículos oficiais. O que nos assusta, mobiliza e motiva a pesquisar é continuarmos tendo mais condição de definir qualidade negativamente, conforme argumentou Cury (2014). Renovadas, permanecem as “barreiras excludentes da desigualdade social, inclusive legais” (Cury, 2014, p. 1055).

Advertimos, por fim, que a BNCC, ao defender o direito de todos, viola os direitos humanos à diferença, ao negar que sejamos sujeitos e autores de nossa própria educação. Não permitindo que os indivíduos sejam diferentes, a Base apresenta e avalia como incompetência o que são as diferenças. É impossível que os sujeitos produzam resultados iguais (Süssekind, 2014a). Esse conjunto de conteúdos arrogantemente superiores (Süssekind, 2019) presentes na BNCC seria capaz de formar pessoas para serem melhores cidadãos na sociedade e/ou qualificá-los para o mercado de trabalho, sustentando a compreensão de que todos os estudantes brasileiros precisam alcançar os mesmos objetivos predefinidos, ou seja, um destino comum. Para alcançar esse suposto destino comum, entende-se conhecimento como objeto, uma coisa, um dado a ser distribuído (Lopes, 2015) que leva todos a um mesmo lugar.

Conclusão

A BNCC, portanto, é uma impossibilidade por tentar controlar o que não pode ser controlado e por buscar leituras e trajetórias curriculares únicas que nunca serão lidos ou percorridos como tal (Lopes, 2015). Porque as pessoas “comuns inventam ideias, interpretações, significados e currículos diferentes todo tempo, em movimentos de bricolagem, negociação e acordo, mas não de unificação/homogeneização” (Süssekind, 2014a, p. 1521), pois o que temos em comum é a diferença. E é essa pluralidade, essa diversidade como sabemos, na adversidade, que faz as *universidadescolas*, enredadas no mundo e com o mundo (Süssekind, 2014a, p. 1521), qualificando-as.

Enquanto isso, as escolas públicas do Brasil têm sofrido com a imensa quantidade de demandas provocadas pela adequação das políticas educacionais à

BNCC, apresentada como balizadora da qualidade da educação (Brasil. MEC, 2017). Normalmente paradoxais, mas, no contexto das recentes políticas alinhadas, as palavras *qualidade* e *quantidade* caminham lado a lado, se considerada a pressão que têm provocado sobre as escolas públicas, descaracterizando sujeitos, sobrecarregando docentes, criminalizando gestores e desconsiderando professores e estudantes como legítimos criadores dos currículos. A defesa de uma educação democrática se sustenta na condição de autoria curricular e autonomia dos projetos pedagógicos nas escolas, pois considera sua definição social, historicamente disputada e construída como sendo um:

[...] permanente processo de democratização em que a escola não é uma instituição pronta e acabada, pois a democracia só existe se e quando for democraticamente construída sob a perspectiva do respeito aos direitos humanos e o diálogo com os movimentos sociais. Para isso, a autonomia de cada escola é fundamento do processo de democratização, que requer, portanto, o esvaziamento de políticas educacionais padronizadoras em qualquer sentido ou esfera pedagógica. (Conape, 2018, p. 2).

A abordagem do que se entende por qualidade educacional aparece estritamente vinculada à hierarquização, à competição, à eficiência e à lógica da mercantilização, o que subtrai a legitimidade de práticas que ocorrem fora dos limites do que se considera *bom*, hierarquizando escolas, sujeitos e outras formas de ser/estar no mundo. A palavra *qualidade* tem se destacado nos últimos anos como um benefício inédito entre as recentes políticas de currículo e formação de professores, como algo capaz de garantir – e supervalorizar – um padrão único de ensino para tudo e todos, esquivando-se de seu contexto polissêmico (Fernandes; Nazareth, 2011). Tal entendimento envolve/esconde concepções, contextos e intencionalidades que não têm vindo à tona nas últimas discussões pretensiosas que visam a estratégias de convencimento de que a BNCC e suas políticas integradas são positivas e concederão o *suporte necessário* a escolas e professores.

A ilusória e sedutora ideia de melhoria da qualidade do ensino se converte em uma linguagem pedagógica tecnicamente atrativa para muitos estados e municípios, que recebem a BNCC com muita satisfação e apostam na garantia de um mesmo padrão de ensino para todos, de modo justo e igualitário, envolvendo a todos, sem distinção. Por trás da promissora qualidade educacional a ser melhorada pela Base, reside um discurso inócuo e reducionista das práticas que acontecem nos chãos das escolas, antes contribuindo para o apagamento e a aniquilação das múltiplas diferenças que as habitam e das criações curriculares cotidianas.

A BNCC vem causando cada vez mais sobrecarga e frustração a professores e estudantes, demonizando-os por suas supostas incompetências e desvalorizando a própria escola por meio de aferições externas com vistas aos indicadores nacionais. Nesse cenário, par a par com a imposição de manuais invasivos à autonomia docente, colonizadores e controladores das práticas pedagógicas, esmaltam-se as grades curriculares espessas com conteúdos pré-selecionados por especialistas que não pisam aqueles territórios curriculares.

Na direção do Sul epistemológico, defendemos que qualidade é valorizar as artes da docência, reconhecendo-as como artes múltiplas que envolvem saberes

plurais para pendurar cada uma e todas as roupas, nos diferentes varais das salas de aula e do mundo, sem perder de vista os diversos horizontes, os ventos e as diferentes possibilidades de cada roupa/estudante.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2007.

AMARO, I. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 22, n. 48, p. 462-479, maio/ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Nota sobre a Base Nacional Comum para formação de professores*. Rio de Janeiro, 21 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o "Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica"*. Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016, Edição extra, p. 1-2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base

Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-Formação), como etapa final da Educação Básica [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120-122.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019, Seção 1, p. 115-119 (Republicada em 10 fev. 2020. Seção 1, p. 87).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar – segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. [3ª versão]. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 5 mar. 2020. Publicada originalmente em 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DA EDUCAÇÃO (Conape), 1., 2018, Belo Horizonte. *Documento final: plano de lutas*. Belo Horizonte: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

FERNANDES, C. F.; NAZARETH, H. D. G. N. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan./jun. 2011.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.
- MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 31, nº especial 30 anos, p. 55-74, out. 2018.
- OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Do tsunami conservador à resistência: a Conape em defesa da educação pública. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-22, set. 2019.
- PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 139-157.
- SANTOS, B. S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. São Paulo: Autêntica, 2019a.
- SANTOS, B. S. Ver horizontes nos varais. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Portugal, 28 ago. 2019b. Disponível em: https://saladeimprensa.ces.uc.pt/index.php?col=opiniao&id=26282#.XtIE_TBKiM8. Acesso em: 30 mar. 2020
- SÜSSEKIND, M. L. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M. L., GARCIA, A. (Orgs.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DP Et Alii, 2011, p. 19-37.
- SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014a.
- SÜSSEKIND, M. L. *Quem é William F. Pinar?: entrevistas*. Rio de Janeiro: DP Et Alii, 2014b.

SÜSSEKIND, M. L. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 15, p. 134-148, out./dez. 2017.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019.

SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: DP Et Alii, 2011.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. P. A escrita nunca escrita? Ou porque (re) afirmamos nossa contrariedade à base comum. In: FRANGELLA, R. C. P. (Org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 129-150.

SÜSSEKIND, M. L.; REIS, G. F. S. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

Maria Luiza Sússekina, doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-doutorado em Currículo na University of British Columbia (UBC), Canadá, com William Pinar. *Magister Scientiae* CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF). Pesquisador Produtividade 2 CNPq e Cientista do Nosso Estado (FAPERJ/UNIRIO/CNPq-Universal). Primeira Secretária da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

luli551@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

Jeferson Maske, mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), é professor das séries iniciais e orientador pedagógico no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/Unirio).

pjmaske@edu.unirio.br

<https://orcid.org/0000-0001-6415-0524>

Recebido em 17 de janeiro de 2020

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020