



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MANOEL RAIMUNDO DOS SANTOS

**REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: narrativas de Professores/
Formadores do PROBNCC/AP**

Macapá

2020

MANOEL RAIMUNDO DOS SANTOS

**REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: narrativas de Professores/
Formadores do PROBNCC/AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Arthane Menezes Figueiredo

Macapá
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Santos, Manoel Raimundo.

Referencial curricular amapaense: narrativas de
professores /
formadores do PROBNCC/AP. / Manoel Raimundo Santos; orientadora,
Arthane Menezes Figueiredo. – Macapá, 2020.
164 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Políticas educacionais. 2. Referencial curricular amapaense. 3.
Currículo. I. Figueiredo, Arthane Menezes, orientadora. II. Fundação
Universidade Federal do Amapá. III. Título.

379.81 S237r

CDD. 22 ed.

MANOEL RAIMUNDO DOS SANTOS

**REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: Narrativas de Professores/
Formadores do PROBNC/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Arthane Menezes Figueiredo

Data da defesa: 23/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Arthane Menezes Figueiredo
Presidente (UNIFAP)

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
Titular Interno (UNIFAP)

Prof^ª Dr. Ilma de Andrade Barleta
Titular Interno (UNIFAP)

Prof. Dr. Leila Maria Camargo
Titular Externo (UERR)

Macapá
2020

Adotas e todos que defendem a educação
como prática de libertação.

AGRADECIMENTOS

Na caminhada acadêmica percorrida até aqui, os agradecimentos sempre são palavras difíceis de se escrever e que particularmente me emocionam muito ao perceber que nunca estive sozinho nesse vasto oceano de águas horas turvas, horas cristalinas, chamado mestrado em educação.

Começarei os agradecimentos pelos sujeitos desconhecidos que fizeram parte dessa minha jornada acadêmica. Neste sentido, agradeço:

A cobradora de ônibus de cabelos pretos e encaracolados, por compreender que imprevistos comigo acontecem quase todos os dias;

A moça negra da lanchonete, que já até sabia minha frase: “Júlia que vai pagar”;

Aos motoristas de ônibus que paravam quando me viam atravessando a passarela correndo;

Aos meninos da cópia pela compreensão;

Aos colegas de outras turmas e outros programas pelos debates;

A todos os desconhecidos que passaram pela minha vida nessa caminhada e indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui;

Nominalmente gostaria de agradecer a Deus por colocar tanta gente boa nas veredas da minha vida e por me fazer continuar perseverante em busca do meu próprio ser mais;

Aos meus colegas da linha de culturas, em especial ao Matheus e Kelvin pelos diálogos em torno da decolonialidade;

Aos meus colegas de linha de pesquisa: Adriana Idalino, Arleson Noite, Carina Rodrigues, Elioenai Lazamé, Fabiola Matos, Janaina Brito, José Almir Viana, Judinete Souza, Lidiane Tavares, Marcela Seoane, Marcia Maria, Maria De Barros e Mario Neto. Foi um privilégio encontrar vocês nessa caminhada;

A todos os professores do programa, em especial: Alexandre Adalberto Pereira; André Rodrigues Guimarães; Antonia Costa Andrade; Ilma de Andrade Barleta; Norma Iracema de Barros Ferreira e Valéria Silva de Moraes Novais. Pelos ensinamentos não só acadêmicos mas, sobretudo, humanos;

Aos entrevistados da minha pesquisa nomeados pelos pseudônimos Alice, Cristina, Eliano-Heleno, Lalina, Miguel, Monalisa, Numênio e Shely, que foram parte fundamental dessa pesquisa.

À minha mãe, Maria de Nazaré dos Santos, mulher de uma sabedoria incomensurável;

À Luciene dos Passos Martins, namorada, mãe, esposa e amante por compreender que essa jornada implica em abrir mão de muitas coisas;

A Miguel Martins dos Santos, filho amado que me ensinou o que é amor incondicional;

A José Maria dos Santos, irmão querido e amado;

À Odite das Graças Brilhantes, a pessoal que me ensinou que amigos de verdade também falam: “eu te amo, besta”;

À Cristiane Brito, amiga amada, implicante, sobretudo verdadeira.

À Arthane Menezes de Figueirêdo, orientadora do coração, pelos ensinamentos, pela paciência e por acreditar no meu potencial até quando eu mesmo não acredito.

À Júlia Milena da Paixão, amiga, “ismã” de coração, foi um privilégio ter você do meu lado nessa jornada.

RESUMO

A presente dissertação configura-se como uma pesquisa básica na área da Educação e problematiza a materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Amazônia Amapaense a partir do Referencial Curricular Amapaense. Neste sentido, tem como objeto de estudo o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amapaense a partir das narrativas dos professores formadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular do Amapá (PROBNCC/AP). Levanta-se a seguinte questão problema: como os formadores do PROBNCC compreendem o processo de construção e implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) nas escolas amapaenses? Neste sentido, seu objetivo geral é: analisar o processo de construção e implementação do RCA a partir das percepções dos professores formadores do PROBNCC/AP. Em viés metodológico trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Como meio de apreensão de dados faz-se uso da observação e da entrevista narrativas. Os dados foram analisados a partir da Análise do Discurso (AD) tendo como teoria geral do conhecimento o Materialismo Histórico dialético de Karl Marx. Os resultados evidenciam que educação como direito social é incompatível com o desenvolvimento de competências e que essa questão é uma das maiores contradições nesse processo pois, ao mesmo tempo em que os professores formadores defendem a educação como direito social, acreditam que isso poderá ser alcançado por meio do desenvolvimento de competências que se volta para o reforço dos privilégios de classe e promove exclusão social.

Palavras-chave: Política educacional. Referencial Curricular Amapaense. Currículo. Professores Formadores PROBNCC/AP.

ABSTRACT

The present work is configured as a basic research in the field of Education and problematizes the implementation of the new curricular standards, known as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in Amapá from the Curriculum Standards from Amapá. The object of study is the process of elaboration and implementation of the Curriculum Standards from Amapá from the narratives of the mentors of PROBNCC/AP. To this end, a problem question is raised: how do the mentors of the Support Program for Implementation of “Common Core State Standards” (PROBNCC) understand the process of implementation of the Curriculum Standards from Amapá (RCA) at schools in the region? The general objective is to analyze the process of implementation of RCA at state and municipal schools in the state of Amapá from the perspective of the teachers mentors of the PROBNCC/AP. The methodology is carried out by a study case in a ethnographic type of qualitative approach. As a form of apprehension of data it uses observation and narrative interviews. The data was analyzed based on Discourse Analysis (AD) with Karl Marx's dialectical historical materialism as the general theory of knowledge.

Keywords: Educational Politics. Curriculum Standards from Amapá. Curriculum. Teachers Mentors PROBNCC/AP.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise do Discurso

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

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENPEC – Centro de Referências em Educação Integral

CEPE – Curso de Especialização em Políticas Educacionais

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

ER – Ensino Religioso

EdoC – Educação do Campo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GISAE – Grupo de Integração Socioambiental e Educacional

GEPEA – Grupos de Estudos, Pesquisas e Práticas em educação na Amazônia Amapaense

GT-18 – Grupo de Trabalho

IE – Instituição de Ensino

IES – Instituição de Educação Superior

NSE – Nova Sociologia da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Educação

RCA – Referencial Curricular Amapaense

SEVEDUC – Centro de Valorização da Educação

UEAP – Universidade Estadual do Amapá

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMT – Universidade Federal Mato Grosso
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME – A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
TAD – Teoria Antropológica do Didático
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
2.1 Caracterização da pesquisa.....	23
2.2 Levantamento documental.....	28
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	28
3 CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO.....	30
3.1 Currículo: tendências e teorias.....	30
3.2 Política de currículo no Brasil na década de 1990 e o surgimento da BNCC.....	49
3.2.1 O ajuste fiscal e seus desdobramentos para política educacional a partir da década de 1990.....	54
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E DO TRABALHO.....	70
4.1 Trabalho, o ser inconcluso e a formação do homem omnilateral.....	70
4.2 Formação de professores e currículo: relações e contradições.....	76
5 REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE E BNCC: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTO E CONTRADIÇÕES.....	83
5.1 Influências externas.....	83
5.2 Direito de aprendizagem.....	88
5.3 Concepção de educação.....	91
5.4 Base comum e aspectos regionais.....	99
6 REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/ FORMADORES DO PROBNC/CP.....	104
6.1 Perfil dos professores formadores.....	105
6.2 Currículo, educação e processo de ensino-aprendizagem na Amazônia amapaense a partir da BNCC.....	106
6.2.1 Educação formal.....	106
6.2.2 Concepção de currículo escolar.....	107
6.2.3 BNCC como Currículo de Base Nacional.....	110
6.2.4 Desdobramentos da BNCC para o RCA.....	111
6.2.5 Relação entre a RCA e a diversidade das escolas da Amazônia amapaense.....	112
6.2.6 BNCC e RCA em relação com processo de ensino-aprendizagem.....	116
6.2.7 O RCA e as desigualdades educacionais na Amazônia Amapaense.....	117
6.3 Memórias do processo de construção do referencial curricular amapaense a partir da BNCC.....	119
6.3.1 Componente curricular e suas especificidades.....	119
6.3.2 Organização do componente antes do RCA.....	120
6.3.3 Principais alterações realizadas nos componentes curriculares pós-orientações da BNCC.....	123
6.3.4 Prescrito e realizado durante o processo de construção do RCA.....	125
6.3.5 Dificuldades da etapa de construção do RCA.....	127

6.4	Influências externas.....	131
6.4.1	Participação de agentes não educacionais no processo.....	131
6.5	Direito de aprendizagem.....	136
6.5.1	Relação das competências com os direitos de aprendizagem.....	136
6.5.2	RCA e os direitos de aprendizagem na Amazônia Amapaense.....	138
6.6	Aspectos regionais.....	140
6.6.1	Articulação entre os aspectos comuns da base com os aspectos regionais - relação 60% comum e 40% regional.....	140
6.6.2	Contradições educacionais encontradas no momento de inserir os aspectos regionais no RCA.....	143
6.6.3	Parte que deve ser priorizada no processo de ensino-aprendizagem.....	144
6.6.4	Dificuldades de articulação da parte diversificada com a proposta da base.....	146
6.7	Avaliações externas.....	148
6.7.1	A avaliação da aprendizagem pós-RCA.....	148
6.7.2	Relação RCA e as avaliações em larga escala.....	152
6.7.3	Parte priorizada pelas avaliações em larga escala.....	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICES.....	167
	APÊNDICE A – Termo Livre Esclarecido.....	168
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista narrativa semiestruturada com educadores do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC).....	169
	APÊNDICE C – Quadros Analíticos.....	171

INTRODUÇÃO

É que, por deficiência na educação, o trabalhador não compreende “as leis naturais do comércio”, leis que necessariamente o degradam ao pauperismo.

(Karl Marx)

As últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do século XXI foram marcadas por transformações no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Tais transformações, embora se pautassem como parte de uma importante “estratégia de redução das desigualdades sociais nos países pobres” (RABELO; LEITÃO, 2015, p. 31), na realidade, são resultado de um conjunto de ações para fortalecer países periféricos como o Brasil realizado pelo sistema de produção capitalista a partir da ideia que a educação é um importante meio de desenvolvimento econômico e social.

Nesse movimento no âmbito das políticas educacionais das sociedades divididas em classes percebemos que existe uma intencionalidade em garantir um tipo de educação aos países pobres do globo com a preocupação em “gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 10). Neste sentido, o contexto educativo é usado pela classe dominante como meio de transmissão dos valores da classe burguesa.

Nesta perspectiva, Mota Júnior e Maués (2014) apontam que, seguindo orientações internacionais, o Brasil promoveu sucessivas reformas em suas políticas educacionais nas últimas décadas, sempre alicerçadas nas orientações de instituições internacionais, tais como: Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); dentre outras. Neste cenário, a presente dissertação parte da concepção de que os fenômenos de origem educacional só são realmente entendidos quando explicitados conjuntamente com a análise socioeconômicas da sociedade, tendo em vista que os mecanismos de dominação inseridos no contexto educacional “aparece em todas as suas dimensões, quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado” (SAVIANI, 2011). Dentre as políticas educacionais que foram profundamente reformuladas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI no Brasil, destaca-se as políticas de currículos. Nessas políticas percebe-se uma forte influência e recomendações das organizações a serviço do grande capital quando evidenciamos a tentativa de aproximação do mercado com a educação por meio do currículo. Na América Latina, os projetos neoliberais de educação que buscam mitigar as constantes

crises do capitalismo alavancam, segundo Heleno (2017), a concentração da riqueza, bem como o aumento da pobreza e das desigualdades sociais. Já no Brasil, para além dos problemas que assolam a América Latina, evidencia-se como parte desses projetos verdadeiros ataques às instituições públicas de ensino, tais como privatização da educação, descentralização e cooptação dos sujeitos por meio de uma política de Estado mínimo, com características ultraliberal. Desta forma, Melo (2007) denuncia que, ao inserir os moldes neoliberais no contexto da educação, as políticas passaram a ter como principal finalidade “contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial dos setores monopolistas da economia” (MELO, 2007, p. 212). No campo dos currículos, foram elaboradas reformulações de documentos importantes dentro do ordenamento jurídico que versam sobre a “necessidade” da criação de um currículo de base única para o país, entre eles: Constituição Federal de 1988; o Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Educação (LDB).

Dessa forma, a aprovação desses documentos foi fundamental para a implantação da recentemente aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, complementando a política nacional de avaliação que é aplicada sistematicamente e de forma homogênea no país desde a década de 1990.

Sobre essa proposta de currículo, autores como Macedo (2014) e explicita que a BNCC configura-se como a materialidade da mercantilização da educação pública, originária de um projeto de política educacional que tem dentre suas principais características formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Para além de evidenciar como principal objetivo da educação o desenvolvimento de competências, que devem ser compulsoriamente adotadas em todas as escolas brasileiras, a BNCC corrobora com a perpetuação da educação da sociedade dividida em classes, pois um currículo de base única em uma sociedade dividida em classes tende a favorecer somente aqueles que têm meios de prover sua própria educação escolar, isto é, os filhos da elite.

Desta forma, a presente dissertação configura-se como uma pesquisa na área da Educação e problematiza a materialização da BNCC na Amazônia Amapaense a partir do Referencial Curricular Amapaense (RCA). Tem como objeto de estudo o processo de construção e implementação do RCA a partir das narrativas dos professores formadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC).

Para tanto, levantemos a seguinte questão problema: como os formadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) compreendem o processo de construção e implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) nas escolas amapaenses?

Em busca de responder à questão levantada, adotamos como alicerce teórico o materialismo histórico dialético por meio de uma pesquisa qualitativa. Neste sentido, seu objetivo geral é: analisar o processo de construção e implementação do RCA a partir das percepções dos professores formadores do PROBNCC/AP. Como objetivos específicos temos: 1. Compreender o cenário político e econômico das políticas educacionais brasileiras e o papel do Estado em relação ao desenvolvimento das políticas curriculares nacionais e suas influências externas; 2. Problematizar o currículo como um território em disputa, no qual há luta de classes; 3. Evidenciar a relação entre o Referencial Curricular Amapaense e as políticas neoliberais; e 4. Analisar as aproximações e distanciamentos das concepções de professores e professoras formadores/as do PROBNCC face às perspectivas de formação dos alunos e alunas para o mercado de trabalho e suas implicações para o desenvolvimento social.

A realização da presente pesquisa no contexto da Amazônia Amapaense na linha de pesquisa das *políticas educacionais* justifica-se por meio de 03 (três) eixos distintos, todavia, complementares, a saber: apresenta uma relevância pessoal; tem relevância social; e possui também significativa relevância científica por problematizar política de currículo na Amazônia Amapaense em uma pesquisa *stricto sensu*.

No que se refere à relevância pessoal, a realização da presente pesquisa representa a continuidade de estudos acadêmicos iniciados entres os anos de 2012 a 2016, período no qual cursei o *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia* na Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Nesta IES, por meio da participação no Grupo de Integração Socioambiental e Educacional (GISAE) e no Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em educação na Amazônia Amapaense (GEPEA) tive meus primeiros contatos com a pesquisa científica na área da ciência da educação.

Como resultado da participação nesses 02 (dois) grupos de pesquisas foi possível a realização de estudos dirigidos sobre o contexto da educação brasileira e pensamento educacional brasileiro. Posteriormente aos estudos citados foi possível desenvolver uma pesquisa denominada *Pensamento educacional de Paulo Freire na ANPED: análise da produção científica do GT 18*. Esse estudo posteriormente configurou-se como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia. Os

resultados desse trabalho apontaram para a atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire frente às perspectivas formativas hegemônicas.

Concluído o curso de Pedagogia, senti necessidade de continuar na vida acadêmica. Desta forma, participei do primeiro processo seletivo da Universidade Federal Amapá (UNIFAP) para o Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE). Com a aprovação, participei do curso e tive a oportunidade de aprofundar algumas leituras e conhecer novas epistemologias que corroboram o pensamento educacional de Paulo Freire na luta por uma educação com práxis de libertação dos sujeitos historicamente deixados às margens do modo de produção capitalista.

Nesse contexto de formações, foi no CEPE que tive contado com a literatura que versa sobre as Políticas Educacionais. Por meio dessa literatura foi possível entender que a educação brasileira é um campo de disputa de diferentes projetos de educação e essa disputa está para além de ideológica, na medida em que envolve fatores sociais, culturais, políticos e principalmente econômico. Neste sentido, em nível de TCC realizei uma pesquisa bibliográfica denominada: *Formação de Professores e o Pensamento Educacional de Paulo Freire: análise sobre o GT-18 da ANPED*. Neste estudo fiz uma análise da presença das categorias do pensamento educacional de Paulo Freire em trabalhos que foram publicados pelo GT-18 da ANPED e que tinham como eixo de pesquisa as políticas de formação de professores.

A realização do estudo citado acima contribuiu com minha formação acadêmica em 03 (três) aspectos: primeiro, ratificou que o pensamento educacional de Paulo Freire e o materialismo histórico dialético de Karl Marx são importantes referências teórico-metodológicos para as análises dos problemas educacionais no contexto neoliberal; segundo, percebi que qualquer política educacional só pode ser realmente compreendida mediante uma análise conjuntural do contexto em que a política está inserida; por fim, em meio ao atual modelo de desenvolvimento das políticas educacionais faz-se cada vez mais premente questionar os conceitos de educação, homem e sociedade presente nas diferentes políticas educacionais implantadas no contexto do neoliberalismo.

Buscando dar continuidade à minha vida acadêmica, participei do processo seletivo intenso e, após aprovado, ingressei no Programa de Mestrado em educação da UNIFAP na linha de políticas educacionais. O Mestrado em Educação da UNIFAP possui duas linhas de pesquisa, sendo que a escolha pela linha de políticas educacionais foi bastante influenciada pela minha participação no CEPE.

A proposta inicial de pesquisa para a construção dissertação do programa versava sobre a materialização das políticas de formação de professores em um município do estado Amapá. Todavia, já nas primeiras leituras da disciplina *Pensamento Educacional Brasileiro* percebi que era necessário a redefinição desta ideia, o que me levou a retomar as leituras em Paulo Freire e aprofundar o estudo das ideias de Karl Marx.

Meu encontro com meu objeto de pesquisa *Referencial curricular amapaense: Narrativas de Professores/ Formadores do PROBNCC/AP* deu-se após muito diálogo com minha orientadora e com as significativas contribuições das disciplinas: Seminário de Dissertação I, II, III e “Tópicos especiais em Trabalho e Formação Docente” e “Pensamento Educacional Brasileiro”, nas quais ficou evidente o quanto é complexo e necessário analisar uma política educacional desde suas origens.

Desta forma, resolvemos desenvolver um estudo em nível de mestrado que problematiza a política de currículo inserido no contexto da Amazônia Amapaense. O termo *Amazônia Amapaense* é usado no presente texto dissertativo para demarcamos o nosso “lugar de fala”. Com isso, não estamos afirmando que apenas nós, amapaense, tucujus que vivemos às margens esquerdas do Rio Amazonas temos propriedade para falamos dos problemas educacionais que assolam o Amapá, mas mostrar que o Amapá é um estado com características peculiares, assim como os outros estados brasileiros, o que nos remete a refletir até que ponto a implantação de um currículo de base única em meio a tanta diversidade trará resultados positivos aos sujeitos de nossa região já tão desprovida de recursos.

Dessa forma, o uso do termo *Amazônia Amapaense* é um desafio e, ao mesmo tempo, um convite a outros pesquisadores dos programas de pós-graduação a pesquisarem o nosso povo e os nossos problemas sociais, que possa servir de alicerce teórico-metodológico para as futuras pesquisas na área da educação no contexto da Amazônia Amapaense. Nesse sentido, convidamos outros pesquisadores a buscar compreender os fenômenos de ordem educacional da Amazônia Amapaense por meio de suas pesquisas.

Neste sentido, a presente dissertação visa contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica na Amazônia Amapaense. Para isso, sustenta-se na concepção de que os fenômenos de origem educacional, da mesma forma a materialização da BNCC na Amazônia Amapaense só são realmente entendidos quando evidenciados conjuntamente com a análise socioeconômicas da sociedade brasileira. Logo, quando analisada como processo histórico, evidencia-se que a educação no contexto da Amazônia Amapaense se configura como processo pelo qual as classes dominantes propagam as massas condições essenciais à sua própria existência.

Por essa razão, entendemos que uma análise dos problemas educacionais sem evidenciarmos que toda a macroestrutura onde a escola encontra-se inserida é “oca”, vazia de significação pois, “a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política” (MARX, 2008, p. 47). Desta forma, compreendemos que a materialização da BNCC como política de currículo que atende princípios, valores e necessidade do projeto burguês de educação. Resta-nos saber se configurará da mesma forma ou, ao contrário, contribuirá para a superação do modelo hoje instituído.

Pela lógica implantada, a consolidação da BNCC e, conseqüentemente, do RCA, chega a ser desesperadora para os defensores da educação como direito social, pois “enquanto a sociedade dividida em classes não desaparecer, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro de um sistema geral de exploração” (PONCE, 2003). Não que essa seja a única função da escola, pois, até mesmo dentro da sociedade dividida em classes, a escola pode se configurar como um espaço de resistência.

Segundo Apple (2003), dependendo do contexto histórico, a implantação dos currículos obrigatórios nacionais tornam-se potencialmente perigosos por possibilitarem a implantação de um sistema nacional de avaliação. Tal implantação possibilitaria a dominação das elites pelos meios econômicos e culturais. O autor sugere ainda que a implantação da proposta de currículo no contexto neoliberal possibilita o “apartheid educativo” (APPLE, 2001, p. 29).

No Brasil, o sistema nacional de avaliação foi implementado antes do currículo obrigatório; logo, percebemos que já existe a predisposição pelo controle dos processos educativos e, conseqüentemente, uma perspectiva de que tanto a BNCC como o RCA se materializem de forma hegemônica.

Sendo assim, percebemos que o modelo de política de currículo adotado no Brasil tem em suas entrelinhas uma forte investida neoconservadora na educação caracterizada pelo apelo insistente por reformas educacionais para alcançamos uma “educação de qualidade”. Todavia, o discurso neoconservador esconde que sua verdadeira intencionalidade é garantir por meio das reformas educacionais as condições necessárias para a manutenção da sociedade dividida em classes e a perpetuação do sistema de produção capitalista.

Neste sentido, Malanhen (2014) vem explicitar que as políticas educacionais referentes ao currículo se configuram como a materialização da vontade do Estado e conseqüentemente, nos desdobramentos assumidos pelo mesmo frente à educação. Desta forma, problematizar as políticas de currículo brasileiras, em especial a BNCC, significa problematizar a educação e suas perspectivas formativas dentro de um contexto que tem como

principal característica as mudanças nas bases econômicas que alicerçam um verdadeiro reordenamento das relações sociais permeadas pela ideologia neoliberal. Assim, faz-se cada vez mais necessário que a sociedade compreenda os desmembramentos da BNCC nos estados da federação e suas respectivas aproximações e contradições com os referenciais regionais produzidos pelos estados.

Para além da relevância pessoal e social presentes nesta pesquisa, essa dissertação também apresenta significativa relevância científica constatada após um denso levantamento bibliográfico que realizamos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de contribuir com os objetivos desta pesquisa, averiguar a relevância e originalidade científica dessa proposta de pesquisa buscando compreender a totalidade da implantação do Referencial Curricular Amapaense a luz da BNCC.

Neste sentido, realizamos um mapeamento de teses e dissertações, a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES. Como meio de apreensão dos textos nessa etapa da pesquisa, usamos a Rede Mundial de Computadores (internet). Ressaltamos que nem todos os textos foram obtidos no banco de dados da CAPES, haja vista que em alguns casos encontramos apenas o resumo das dissertações nesse banco de dados. Assim, cabendo-nos o papel de pesquisar os trabalhos completos, quando nos foi necessário pesquisar nos sites dos programas de pós-graduações ao qual a dissertação está institucionalmente vinculada.

Ao consultar o site do Banco de Teses da CAPES, ao utilizar como descritor o nome “Base Nacional Comum Curricular”, no recorte temporal de 03 anos (2016-2018), evidenciamos o crescimento de pesquisas envolvendo essa temática tanto no que diz respeito às teses como nas dissertações. Para além de demarcar o tempo em caráter cronológico, o recorte temporal de 2016-2018 foi feito após uma pequena constatação na etapa de sistematização, pois os estudos a nível *stricto sensu* começam a aparecer a partir de 2016. O levantamento teórico das teses e dissertações serviu para o aprofundamento teórico sobre o currículo de base, contribuindo com a construção das seções teóricas desta dissertação.

Didaticamente, o presente texto dissertativo encontra-se organizado em 7 (sete) seções. Na seção 1 (um) denominada *Introdução* apresenta-se a temática, tema, problema, objetivos, justificativa e a organização didática do texto dissertativo. Na seção 2 (dois) denominada *Percurso metodológico* explicita-se a metodologia usada na pesquisa, além de evidenciar as etapas de coleta, sistematização e análise dos dados apreendidos por meio do instrumento de apreensão de dados. Na seção 3(três),

Currículo, Políticas Curriculares no Brasil e a Influência do Neoliberalismo, buscamos evidenciar a importância do debate aprofundado sobre as teorias do currículo em meio às políticas de currículo, buscando identificar nesse necessário a influência do neoliberalismo nessas políticas. Na seção 4 (quatro) *Formação continuada de professores e currículo para o desenvolvimento humano e do trabalho*, problematizamos a interfaces da formação continuada a partir da sua vinculação com o currículo nacional único. Na seção 5 (cinco) *Referencial Curricular Amapaense e BNCC: aproximações, distanciamento e contradições* analisamos de forma comparativas os dois documentos identificando suas respectivas aproximações, distanciamento e suas contradições. Na seção 6 (seis) *Referencial Curricular Amapaense: narrativas De Professores/Formadores o PROBNCC/AP*, descrevemos o processo de implementação do RCA nas escolas da Amazônia Amapaense a partir das narrativas dos professores formadores do PROBNCC-AP. Na última seção, 7 (sete) *Considerações Finais*, retornamos aos principais achados da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização de uma pesquisa científica faz-se necessário percorrer um caminho, no qual as escolhas metodológicas, para além de revelarem os valores epistemológicos do pesquisador, apontam sua visão de mundo e concepções norteadoras do estudo. Nessa direção, entendemos que “os valores metodológicos são os que nos fazem estimar que o saber construído de maneira metódica, especialmente pela pesquisa, vale a pena ser obtido, que vale a apenas seguir os meios para nele chegar” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 96).

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente dissertação adota como método de pesquisa o materialismo histórico dialético e se caracteriza como “Estudo de Caso”, a partir de uma abordagem qualitativa. A escolha do materialismo histórico dialético para orientar epistemologicamente essa pesquisa se deu em razão da necessidade de compreender o fenômeno investigado sob várias perspectivas, sem perder de vista o contexto histórico-social em que o processo educacional que será acompanhado encontra-se envolvido.

A opção se deu também como forma de demarcar a situação a partir de uma concepção de mundo e sociedade que parte de uma análise do todo para as partes e das partes para o todo. A dialética marxista nessa pesquisa “situa-se então, no plano da realidade, no plano histórico sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformações dos fatos” (GAMBOA, 2007, p. 75). Neste sentido, a dialética torna-se fundamental para compreendermos a materialização da BNCC na Amazônia Amapaense por entendemos que para analisar a construção e a implementação do Referencial Regional Amapaense como uma política de currículo, necessitamos da explicitação dos seus elementos macroestruturais para evidenciarmos sua essência.

Desta forma, entendemos que, ao adotar o materialismo histórico dialético como teoria norteadora dessa pesquisa, podemos compreender as aproximações e distanciamentos desse objeto em relação às expectativas de construção de uma sociedade em que a educação seja direito de todos e todas, sem distinção.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa configura-se como um “Estudo de Caso” o qual, segundo Yin (2010), deve ser usado quando: os questionamentos que orientam a pesquisa sejam do tipo “como” e “por que”; existir pouco controle por parte do pesquisador sobre o que aconteceu ou que pode acontecer; e quando o objeto de pesquisa for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo em uma determinada realidade social. No

caso em tela, a opção corrobora com os três aspectos destacados, tendo em vista tratar-se de tema atual, que vem sendo desenvolvido em todo o Brasil e nos interessa conhecer e analisar o fenômeno diante de uma realidade específica, qual seja, a Amazônia amapaense.

No caso específico dessa pesquisa, a mesma configura-se como um estudo de caso a partir do momento que estamos buscando compreender de forma detalhada e sistematizada as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do RCA, por meio da participação direta como formadores do PROBNCC, tendo em vista a vinculação do RCA a uma política nacional de currículo, qual seja, a BNCC. De acordo com Freitas e Jabbour (2011), um estudo de caso reúne informações detalhadas e sistemáticas. Neste sentido, os autores evidenciam que o estudo de caso deve ser usado quando centra-se na compreensão de um contexto real. Em síntese, a natureza do RCA e sua estreita relação com ABNCC configura-se como um caso a ser problematizado, pesquisado e sistematizado por meio de uma pesquisa científica.

Fonseca (2002) evidencia ainda que o estudo de caso busca, na perspectiva interpretativa, compreender uma determinada situação a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes. Merriam (1998) destaca ainda que o estudo de caso tem dentre suas características a particularidade e a contextualização. Nessa pesquisa, a particularidade configura-se no Referencial Curricular Amapaense elaborado pela equipe do PROBNCC/AP. Já a contextualização envolve a implementação da própria BNCC e os elementos macroestruturais que permeiam o debate sobre as políticas de currículo de base nacional. Desta forma, para alcançar os objetivos traçados neste estudo, serão utilizadas as categorias que definem o método utilizado, as quais

não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são a realidade “formas de ser, determinações da existência” elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas, dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto intensivo quanto extensivo (LUKÁCS, 1978, p. 28).

Desta forma, uma das categorias epistemológica adotadas nesta pesquisa é a totalidade. Em Marx (2012), a categoria totalidade refere-se a uma representação mental daquilo que realmente existe, isto é, envolve os aspectos gerais do objeto, que se volta para a compreensão da complexidade a que o fenômeno se refere. Para Stake (1994), o conhecimento produzido a partir do estudo de caso se difere do conhecimento gerado por meio de outras pesquisas, porque o estudo de caso apresenta um conhecimento mais concreto,

mais contextualizado, mais voltado para a interpretação e mais baseado em grupos de referências.

Merriam (1988) destaca que o estudo de caso apresenta 04 (quatro) características básicas: particularidade, descrição, heurística e indução. A *particularidade* do estudo de caso centra-se no estudo de uma situação, um programa ou um fenômeno particular. A *descrição* indica que a produção final tendo como base o estudo de caso é um estudo tenso do objeto pesquisado. *Heurística* abre a possibilidade do estudo de caso contribuir para a compreensão do fenômeno pesquisado pelo leitor e a *indução* evidencia que o estudo de caso tem por base a lógica indutiva que orienta a descoberta de relações, conceitos e compreensões.

Em síntese, o estudo de caso em Educação deve ser usado, quando existir interesse em conhecer uma particularidade; o pesquisador tem por objetivo compreender de forma aprofundada essa particularidade em sua complexidade e totalidade para buscar retratar de forma próxima o dinamismo de uma situação. Desta forma, julgamos que o estudo de caso é o tipo de pesquisa que pode contribuir significativamente para evidenciamos como vem sendo realizada pelos formadores das Secretarias de Educação do Estado do Amapá e Municípios a materialização da BNCC na Amazônia Amapaense, através dos processos formativos relacionados ao RCA.

Neste sentido, os instrumentos de apreensão de dados nesse tipo de estudo de caso são os mesmos usados nos estudos sociológicos e antropológicos. Assim, como instrumento de coleta de dados, a presente pesquisa fez uso de entrevistas abertas, em uma perspectiva narrativa, além de análise de documentos.

Para Bertaux (2010), a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados constitui-se uma tentativa de descrição da realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa de forma mais fidedigna possível, valorizando os princípios do diálogo e da espontaneidade a partir do contar e do narrar. Desta forma, na realização da entrevista narrativa, segundo Bertaux (2010), o sucesso “depende, em parte, do contexto; o ideal é estar em um lugar e em um momento onde vocês estejam a sós, sem interferências, sem telefone próximo e com uma boa disponibilidade de tempo diante de si” (BERTAUX, 2010, p. 79).

Neste sentido, antes da realização das entrevistas foi pedido que os entrevistados primeiramente assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Posteriormente informamos que a entrevista narrativa seria realizada a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice B) no qual o sujeito da pesquisa dispôs de 15 (quinze) minutos para estudar o roteiro caso desejasse. Em seguida, iniciaram-se as respectivas

entrevistas, tendo como padrão de orientação as problematizações presentes no roteiro de entrevista, elaborado pelo pesquisador.

Quanto à natureza, a presente dissertação encontra-se alicerçada predominantemente na abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2014 a), as pesquisas de natureza qualitativa perpassam por um campo transdisciplinar, que envolve as ciências humanas e sociais. Neste sentido, Marcondes, Oliveira e Teixeira (2011) evidenciam que a pesquisa de abordagem qualitativa se configura de múltiplas formas e são conduzidas atualmente em diferentes contextos. Inferem também que:

A investigação qualitativa não tem por objetivo responder a questões prévias, ou atestar hipótese previamente formuladas, mas sim privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos (MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2011, p. 08).

No que diz respeito à questão das diversas estratégias de pesquisa que compartilham características em comum, as autoras ainda apontam que a investigação de cunho qualitativo necessita se voltar para o desenvolvimento de cinco aspectos: 1. Foco para a compreensão do objeto de estudo a partir da perspectiva dos próprios sujeitos; 2. Ênfase da descrição e narração na elaboração do registro escrito da pesquisa; 3. Atenção às fontes e circunstâncias da pesquisa; 4. Criticidade; e 5. Engendramento processual de formulações teóricas.

Sobre o primeiro aspecto, as autoras afirmam que “o objetivo do investigador é compreender, com riqueza de detalhe, o que os atores pensam e como desenvolvem e explicam seus quadros de referência” (MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2011, p. 7). Nessa perspectiva, a realização das entrevistas narrativas junto aos professores formadores do PROBNC serãõ fundamentais para compreendermos o processo de implementação da BNCC na Amazônia Amapaense.

A respeito do segundo aspecto, ênfase da descrição e narração na elaboração do registro escrito da pesquisa, as autoras comentam que “os relatórios de pesquisa qualitativa contêm frequentemente citações e tentam descrever de forma narrativa em que consiste determinada visão de mundo ou determinada situação” (MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2011, p. 8).

No que tange à questão da atenção às fontes e circunstâncias da pesquisa, Marcondes, Oliveira e Teixeira (2011, p. 8) destacam que “tudo tem potencial para ser considerada pista relevante, que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Em relação à criticidade, por conseguinte, corroboram com a ideia de que “nada é considerado como um dado adquirido e aceito sem reflexão” (MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2011, p. 8) e ainda questionam: “como as pessoas

negociam os significados? [...] Por que determinadas atividades ocorrem em determinados locais”?

Por fim, no que se refere ao Engendramento processual de formulações teóricas, estas autoras afirmam que na pesquisa qualitativa não se pretende necessariamente confirmar hipóteses, “mas sim se construir abstrações, na medida em que os dados vão sendo recolhidos e agrupados” (MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2011, p. 08).

Como técnica de análise de dados foi utilizada a Análise de Discurso. Para Orlandi (2005), a técnica “Análise de Discurso” não se refere especificamente à língua e à gramática. Esses conceitos têm importância nesse tipo de análise, mas não ocupam a centralidade nesse processo. O centro das análises encontra-se no discurso dos sujeitos que “etimologicamente, tem em si ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2005, p. 15).

Desta forma, por meio desse instrumento compreendemos a língua como parte de um processo que faz sentido “enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2005, p. 15). Neste sentido, a linguagem, é, nessa pesquisa, entendida como um processo de mediação entre os sujeitos da pesquisa e sua realidade social. Isso porque entendemos que a “Análise de Discurso” trabalha “com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (ORLANDI, 2005, p. 16).

Desta forma, compreendemos que para evidenciar o processo de materialização da BNCC na Amazônia Amapaense faz-se necessário compreendemos que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 29).

Assim, nas análises das entrevistas narrativas consideramos: 1. As manifestações ideológicas banham-se nos discursos e não podemos isolar completamente o discurso das manifestações ideológicas; 2. Não separamos ideologia da realidade material do signo; 3. Não dissociamos os signos das formas concretas da comunicação social e 4. Não dissociamos a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

Desta forma, os dados coletados por meio das entrevistas narrativas foram sistematizados por meio de quadros analíticos (Apêndice C) para posteriormente realizarmos as análises dos dados apreendidos. Posteriormente à sistematização foram realizadas as respectivas análises. As análises da presente dissertação foram realizadas a partir de dois eixos: 1. Categorias Analíticas e 2. Categorias Temáticas. Nessa dissertação entende-se que

Categorias Analíticas “são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164). Por categorias temáticas entende-se que são indicadores de análise e podem ser: “fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164).

Por conseguinte, identificamos como categorias analíticas os seguintes conceitos: Currículo, Contradição, Estado, Infraestrutura, Mediação, Políticas Educacionais, Superestrutura e Totalidade. Já as categorias temáticas foram definidas como: Participação nas discussões sobre a implementação da BNCC na Amazônia Amapaense; implementação do Referencial Curricular Amapaense; e Formação continuada.

2.2 Levantamento documental

O levantamento documental teve como por objetivo evidenciar as aproximações, distanciamentos e as contradições entre a BNCC, o Referencial Curricular Amapaense e os princípios que definem a formação em uma perspectiva humana. Desta forma, na etapa documental analisamos: (1) documento da BNCC; e (2) o Referencial Curricular Amapaense (RCA).

2.3 Sujeitos da pesquisa

A etapa das entrevistas contou com 08 (oito) professores formadores PROBNCC/AP; em consideração o princípio ético de preservação da identidade destes profissionais, optamos pela utilização de nomes fictícios informados pelos próprios entrevistados antes de começamos as entrevistas. Assim, os nomes usados são: *Alice, Cristina, Eliano Heleno, Lalina, Miguel, Monalisa, Numênio* e *Shely*. Antes de iniciamos as entrevistas também foi solicitada a assinatura do termo livre esclarecido e a leitura do roteiro de entrevista.

Para chegamos aos resultados da etapa das entrevistas foi necessária a produção de um roteiro de entrevista. Após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas em quadros de sistematização e, posteriormente à sistematização, procedeu-se com as análises das falas dos sujeitos entrevistados. A priori o único critério de inclusão e exclusão dos sujeitos foi a participação dos entrevistados na elaboração do RCA ou na participação como professor formador durante a etapa de implantação do RCA por meio da formação de professores.

Levando em consideração o princípio ético de preservação da identidade destes profissionais, optamos primeiramente, pela utilização de um código de identificação de cada entrevistado. Todavia, logo na primeira entrevista o entrevistado comentou que existe um problema com o uso de códigos de identificação, pois, geralmente, segundo o entrevistado, código identificação não ajuda o sujeito que concedeu a entrevista a se identificar no momento da publicação dos resultados da pesquisa.

Neste sentido, mudamos a estratégia de identificação dos sujeitos e pedimos para que cada entrevistado indicasse um nome de forma aleatória para que ele possa identificar suas falas em meios aos resultados da pesquisa. Assim, os nomes fictícios sugeridos foram: Alice, Cristina, Eliano Heleno, Lalina, Miguel, Monalisa, Numênio e Shely.

Não foi possível o contato pessoal com todos os professores formadores, todavia encaminhamos um ofício ao coordenador solicitando a liberação dos professores formadores para concederem as entrevistas. Ainda nas semanas de observação das formações fomos informados que todos os professores aceitaram conceder as entrevistas, todavia, precisaríamos nos organizar conforme a disponibilidade de cada professor e que poderíamos fazer uso de uma sala do Centro de Valorização da Educação (SEVEDUC) para realizamos as entrevistas.

Os dados foram analisados somente após a realização de todas as entrevistas e suas respectivas transcrições. Em média cada entrevista durou aproximadamente 70 minutos. Todos os professores entrevistados estão ligados diretamente como a educação básica, sendo que nenhum deles é funcionário exclusivamente da Secretaria de educação. Antes do início das entrevistas foi solicitado aos entrevistados a leitura do roteiro de entrevista e a assinatura do termo livre esclarecido.

3 CURRÍCULO, POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

A principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante.

(Paulo Freire; Ira Shor, 2011)

Na presente seção discute-se diferentes perspectivas de currículo e a influência neoliberal no currículo da educação brasileira.

3.1 Currículo: tendências e teorias

A análise dialética feita nessa dissertação não nos permite compreender as políticas curriculares de forma isolada. Desta forma, partimos do pressuposto de que o estudo das políticas do currículo de forma sistematizadas não pode ser realizado de forma separada do contexto da História da Educação. Neste sentido, entendemos que para a análise faz-se necessário, para além de compreendermos diferentes perspectivas de currículo adotado nas políticas curriculares, compreendermos a conjuntura econômica, social e política na qual política de currículo foi implementada.

Nessa lógica, da mesma forma que a educação não se constitui em um elemento isolado, o estudo das políticas curriculares também não encontra-se isolado das diferentes perspectivas de currículo. A priori, é importante evidenciar que o desenvolvimento das políticas curriculares de forma sistematizadas são antecedidas da construção teórica de várias perspectivas de currículo que nortearam o desenvolvimento das políticas curriculares mundo afora. Neste sentido, quando nos debruçamos sobre a história do currículo, as primeiras inferências sobre o currículo apontam para pensadores como Comênio (1592-1670) e Rousseau (1712- 1778). O estudo do currículo de forma sistematizada surgiu nos Estados Unidos em 1920 e teve uma íntima ligação, segundo Malanchen (2014), com a questão da industrialização e com o processo de ampliação da escolarização no país. Desta forma, a construção de um currículo sistematizado foi influenciada a priori por profissionais da administração escolar e buscava organizar e racionalizar a construção do currículo escolar. O envolvimento do setor administrativo no contexto já evidenciava que o currículo escolar tem uma estreita aproximação com diferentes áreas da sociedade. Nos primeiros estudos sobre o currículo encontramos o que a literatura chama de tendência da neutralidade. Tal tendência, segundo Silva (2009), Lopes e Marcedo (2011) e Malanchen (2014), marca os primeiros estudos sobre o currículo, quando o mesmo tinha como finalidade a identificação dos

objetivos da educação e, a partir de então, formar o trabalhador especializado. Desta forma, o currículo visa nessa perspectiva a formação do sujeito educando, tendo como norte os objetivos da educação institucionalizada. Entre um dos maiores representantes dessa tendência de currículo encontramos Bobbit (1876-1968). Para Silva (2009), os estudos do autor foram desenvolvidos em um contexto de intensificação do processo de industrialização e de massificação da educação nos Estados Unidos. Neste panorama, a teoria de Bobbit sobre o currículo, para além de colocar a escola como base da sociedade, desloca o próprio sentido da vida para o mundo do trabalho. Desta forma, na perspectiva de Bobbit, o currículo deveria ser um documento científico tendo como alicerces os conceitos de eficácia e eficiência. Não por acaso, os alicerces do currículo de Bobbit são os mesmos que sustentaram o processo de industrialização nos Estados Unidos na década de 1920.

Para Lopes e Macedo (2011) a perspectiva de currículo de Bobbit orientava que os objetivos do sistema educacional deveriam ter como base as habilidades necessárias para desenvolver com eficiência as ocupações profissionais. Ou seja, essa concepção de currículo defendida por Bobbit, segundo os autores, visava capacitar os assalariados com o mínimo de formação para atuarem como mão de obra na indústria. Segundo Silva (2009), Bobbit defendia que o sistema educacional tinha que ser capaz de apontar com precisão os resultados ao qual queria chegar e desenvolver métodos para chegar até eles. Desta forma, o sistema educacional seria mais eficiente. A perspectiva de currículo defendida por Bobbit predominou até final do século XX na educação Norte Americana.

Tal perspectiva de currículo influenciou significativamente as primeiras políticas curriculares nacionais também no Brasil. Neste sentido, os primeiros estudos sobre currículo no contexto educativo brasileiro limitava-se à organização e à racionalização da educação, reduzindo o contexto educacional a um meio de treinamento técnico. É importante evidenciar que a organização e a racionalização dos conteúdos nessa perspectiva não eram feitas de forma aleatória, pois seguiam os moldes do capital da época, que se materializava nas recomendações do setor administrativo.

Na década de 1920, o mundo presenciou uma das maiores crises do capital do século XX, que iniciou-se nos Estados Unidos e espalhou-se por todo o mundo. A crise de 1929, além de gerar uma crise humanitária em escala imensurável, revelou uma das maiores contradições do sistema de produção capitalismo, pois, quanto mais se produzia, mais a miséria crescia em países periféricos com esse sistema de produção. Desta forma, acreditamos que a organização e a racionalização do currículo nos Estados Unidos, acompanhado de outras medidas tais como a redefinição do modo de produção e consumo, configura-se como parte de uma

tentativa desesperada de salvar o capitalismo de uma crise ainda maior. No Brasil, os primeiros estudos sobre o currículo de forma sistematizada, segundo Lopes e Macedo (2010), também são da década de 1920. Esse período, no contexto da História da Educação brasileira, foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas para a educação nacional. Segundo Malanchen (2014), a transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais, acordos firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano que visavam o “desenvolvimento” do país. Todavia, para isso faziam-se necessárias significativas transformações em diversas áreas, dentre essas a educação.

Lopes e Macedo (2010) evidenciam ainda que no período os estudos que versam sobre currículo tinham dentre seus alicerces teóricos o progressivismo social. A partir dessa perspectiva, origina-se uma teoria de currículo que pautava-se na neutralidade e buscavam de modo genérico identificar os objetivos da educação escolar para, a partir de então, formar sujeitos para o trabalho especializado. Essa tendência teve como seu maior representante o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1953) e deu ênfase ao funcionamento da democracia, deixando o funcionamento da economia em um segundo plano, evidenciando maior importância aos interesses e experiências dos educandos no contexto educativo.

Segundo Lopes e Macedo (2010), John Dewey entendia que a realidade dos sujeitos deveria estar presente nos currículos escolares, pois era fundamental para o progressivismo social que a escola fosse entendida como um espaço de vivências e práticas dos valores democráticos. Neste sentido, Lopes e Macedo (2011) evidenciam que, na tendência progressivismo social, o currículo deveria contribuir com a superação de problemas de ordem social. Nessa perspectiva, Malanchen (2014) destaca que o ambiente educativo deveria ser organizado de forma que a criança pudesse ter contato com situações cotidianas para aprenderem a lidar com as questões do dia a dia. Desta forma, na perspectiva do progressivismo social:

O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca. (MALANCHEN, 2014, p. 65)

Desta forma, na perspectiva do progressivismo social defendida por John Dewey, as Instituições de Ensino (IE) tinham que levar em consideração as experiências oriundas da

realidade social dos sujeitos educandos. Os temas escolares emergiriam das necessidades práticas dos educandos e posteriormente ganhariam formas mais complexas no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da perspectiva do progressivismo social surgiu a tendência do currículo técnico exacerbado, tendência essa que tem William Kilpatrick (1859-1952) como seu maior representante. Seus trabalhos com projetos buscavam, dentre outras coisas, a elaboração de um método de ensino que tinha como alicerce o pensamento teórico de John Dewey. Autores como Saviani (2003), Lopes e Macedo (2011) e Malanchen (2014) apontam que os trabalhos de William Kilpatrick apresentam uma exacerbada preocupação com os métodos usados no processo de ensino-aprendizagem. Na História da Educação brasileira, essa tendência progressivista de currículo tem grande importância principalmente na década de 1920, quando os fundamentos do filósofo John Dewey tornaram-se o alicerce das reformas no âmbito da educação. As ideias de John Dewey sobre educação em uma perspectiva democrática foram implementadas no Brasil por intermédio de reformas educacionais que tinha como seus maiores na visão de Lopes e Marcedos (2011), Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1987-1970).

Para Malanchen (2014), as primeiras teorias curriculares que questionavam o caráter técnico e neutro da educação e, conseqüentemente, do currículo escolar emergiram na década de 1960, com a luta organizada dos movimentos sociais e culturais. Por meio dessa organização e participação dos movimentos sociais e culturais, desenvolveram-se as teorias críticas do currículo, que tinham como centralidade em seus debates questões como: desigualdade, justiça social, papel reprodutor da escola e interesses de grupos dominantes.

Neste seguimento, do currículo crítico buscava a superação da concepção de currículo neutro e suas abordagens. Assim, apontam que existe uma estreita articulação entre educação e ideologia. Nesta mesma linha emergiram outras abordagens como o “movimento norte americano de reconceptualização”, ao qual associam-se autores como Apple, Giroux, Bernstein e Pinar. Na literatura inglesa desenvolveu-se a chamada “Nova Sociologia da Educação” (NSE), identificada com o sociólogo inglês Michel Young. O movimento francês foi influenciado por autores como: Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. No Brasil os autores que discutiram as correntes do currículo destacam o pensamento de Paulo Freire, embora a influência desse pensamento sobre a discussão curricular não seja direta, mas uma derivação de discussões como a crítica à “educação bancária”, entre outras (MALANCHEN, 2014).

Desta forma, podemos entender que as teorias críticas ganharam adeptos em vários

países e os atores da América Latina, como Paulo Freire, tiveram papel fundamental para o desenvolvimento dessas teorias pois, ao denunciar o caráter excludente, segregado, autoritário da denominada educação bancária¹, contribuíram com o desenvolvimento das teorias críticas, questionando o papel da educação e evidenciando que a educação desenvolvidas nos moldes da educação bancária, no contexto brasileiro, apresentasse uma perspectiva ideológica da classe dominante. Neste sentido, Silva (2009) aponta que as teorias críticas do currículo foram responsáveis por grandes transformações nas bases epistemológicas da teoria do currículo. Essas transformações foram responsáveis pela inversão nos princípios das teorias tradicionais do currículo, nas quais não eram questionados os processos de dominação por meio do conhecimento.

Diferentemente das teorias tradicionais de currículo, as teorias críticas apresentam uma abordagem altamente contestadora da real finalidade do currículo dentro da educação. Dentre os contestadores do currículo tradicional destacamos os estudos de Louis Althusser (1918-1990). Segundo Malanchen (2014), Louis Althusser foi responsável por lançar bases entre a educação e a ideologia que posteriormente tonaram-se alicerce para o desenvolvimento das teorias críticas de currículo. Para Silva (2009), Althusser foi um dos primeiros pensadores do currículo a evidenciar o processo de difusão de ideologias dominantes por meio da educação. É um dos primeiros pensadores também a apontar para a necessidade do sistema de produção capitalista reproduzir ideologicamente por meio da educação as relações capitalistas de produção. Para o autor, a educação legítima no plano ideológico o que acontece no plano econômico. Assim, a escola constitui-se, então, como uma instituição a serviço do capital para implantação e disseminação de ideologias a serviço do grande capital a escolar funciona como meio de perpetuação da ideologia dominante por meio de seus conteúdos e disciplinas.

Nessa perspectiva, Silva (2009) destaca que a escola atua ideologicamente por meio do currículo de forma direta e indireta. Diretamente, a ideologia é trabalhada como forma de transposição de crenças e valores da cultura dominante. Para isso, conta com disciplinas como História, Sociologia e Geografia, para projetarem uma realidade a luz dos interesses das classes dominantes. Indiretamente, explicita que a ideologia é trabalhada nas Ciências e Matemática por meio de discussões como conhecimento verdadeiro e aceitáveis como

¹No pensamento educacional de Paulo Freire a Educação Bancária foi cunhada na obra *Pedagogia do Oprimido* para denunciar o caráter alienante e antidialógico da educação. Segundo Freire (2014) a educação bancária tem dentre suas principais características a narração de conteúdos onde os educandos são conduzidos à memorização dos conteúdos narrados. O saber segundo Freire (1987) constitui-se em uma forma de doação dos que julgam ser sábios. Neste sentido, Educação Bancária configura-se como manifestação instrumental da ideologia da opressão. Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2014.

ciências.

Essa inclinação da educação para a ideologia é, na perspectiva de Malanchen (2014), a forma de criar uma subordinação das classes populares a um processo de exploração. Nesta educação, enquanto os sujeitos das classes populares são educados para a dominação, submissão e a obediência, os sujeitos das classes dominantes, por outro lado, são educados para controlar, comandar, governar. Desta forma, evidenciamos que a educação nos moldes ideológicos têm dois projetos de escolas: uma destinada às classes trabalhadoras e outra para as classes dominantes, onde:

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2009, p. 33)

A clara divisão no processo formativo evidencia que a educação, na sociedade dividida em classes, opera reproduzindo as condições necessárias para a perpetuação da sociedade capitalista. Uma educação que faz uma cisão na sociedade por meio da separação dos processos formativos evidentemente não está preocupada com os processos formativos emancipatórios; pelo contrário, essa educação visa a manutenção de condições reais de opressão e subordinação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Althusser não foi o único a realizar críticas à educação e ao currículo tradicional. Pensadores como Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean Claude Passeron adicionam elementos de análise que ajudaram na construção das teorias críticas do currículo ao problematizarem a questão da reprodução social. A crítica realizada por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron encontra-se centrada na reprodução social que propaga-se por meio da cultura e tem na escola uma das suas forma de disseminação. Para Lopes e Macedo (2011), na perspectiva Bourdieu e Passeron, a escola trabalha nos processos formativos com os elementos da cultura dominante. Como consequência desse processo, a educação naturaliza o processo de dominação e busca esconder as contradições existentes na sociedade dividida em classes.

Nesta continuidade, a mera reprodução cultural por meio da educação contribui significativamente com a perpetuação da riqueza nas mãos da burguesia e da miséria para as classes trabalhadoras. Lopes e Macedo (2011) evidenciam que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron denunciaram que a educação alicerçada nos princípios e valores da classe dominante proporcionam aos filhos da classe dominantes um elevando grau de escolarização. Por outro

lado, os filhos das classes populares não conseguem progredir no processo formativo por muito tempo, ou os filhos das classes populares evadem ou concluem apenas os níveis mais básicos dessa educação.

Evidentemente, uma educação que prega valores, culturas, éticas e democracias alheias aos sujeitos educados no processo formativo, no mínimo leva os educandos, em um primeiro momento, a certo estranhamento. Os educandos estranham todos os aspectos listados acima por uma razão bem simples, os valores apresentados pela educação burguesa não são os mesmos que os sujeitos educandos das classes populares estão inseridos.

Desta forma, evidenciamos que a educação burguesa projeta para as classes populares dois caminhos: ou o sujeito educando abandona o processo educativo com uma visão negativa de si mesmo, criada por uma série de fracassos de tentativa de sobreviver nessa cultura educativa, ou resiste com forças inexplicáveis e passa por um violento processo de desumanização e abandona seus valores de outrora, adotando os valores da burguesia.

Evidentemente, não temos um novo burguês no processo. Temos, na realidade, uma exceção à regra da lógica educacional burguesa. Essa exceção é tratada na sociedade burguesa como regra para justificar a meritocracia como elemento central da educação burguesa que é a grande responsável por manter os filhos das classes populares longe dos mais elevados níveis educacionais.

Na contramão desse violento processo formativo que reside a concepção crítica de currículo. Para Moreira e Silva (1995), essa concepção tem dentre seus pressupostos a não existência de uma cultura homogênea dentro do currículo, como é o caso da educação burguesa na sociedade dividida em classes. Importante frisar que a perspectiva crítica de currículo não está deixando de lado a questão cultural no currículo, mas deslocando a discussão sobre cultura e currículo para um patamar mais elevado, onde a cultura no centro do currículo represente o campo de disputa social.

Desta forma, a questão cultural, na compressão crítica de currículo, não pode ser compreendida como forma de imposição ideológica de uma cultura sobre a outra. Cultura no contexto é processo de luta, processo de construção histórica e processo de resistência contra um sistema produtivo quer tenta sequestrar até mesmo as características ontológicas dos seres humanos.

A partir de 1970, encontramos na história e na filosofia da educação os primeiros estudos considerados como críticos sobre o currículo. Esses estudos posteriormente constituíram um verdadeiro arcabouço teórico, que muito contribuiu para a superação da ideia de que o currículo escolar era apenas a mera organização de conteúdo. Entre os principais

representantes do currículo crítico encontram: Basil Bernstein, Henry Giroux, Michel Apple, Michel Young, Paulo Freire e William Pinar. Nessa lista, destacamos a presença do pensamento educacional de Paulo Freire. Na obra: *Medo e Ousadia*, Paulo Freire e Ira Shor (1986) apresentam fundamentos do currículo na perspectiva libertadora, sendo que a principal função do currículo é desocultar as ideologias dominantes no contexto educativo. Neste sentido, pensar em um currículo que leve em consideração a cultura dos sujeitos educados é pensar em um currículo como uma expressão de classe social.

Para Freire e Shor (1986) os currículos oficiais trabalham com uma perspectiva de motivação alienada do ato de aprender e existe uma grande resistência em mudar os currículos que alienam, pois a educação torna-se mais controlável quando segue um currículo padrão. Ainda segundo os mesmos autores, um currículo passivo não é apenas prática pedagógica pobre, é modelo de ensino para a promoção da dominação da sociedade. Desta forma, as autoridades pensam em propostas curriculares que possam sustentar, segundo eles, a estrutura da sociedade.

Além do pensamento educacional de Paulo Freire na vertente crítica do currículo, também encontramos, segundo Silva (2009), várias correntes, tais como: reconceptualização, fenomenologia neomarxista e a Nova Sociologia da Educação (NSE), entre outras. Ainda que sejam encontradas diferentes correntes dentro da perspectiva crítica de currículo, existem algumas características que aproximam essas correntes e atribuem a elas a perspectiva crítica, como, por exemplo, o fato de questionarem os aspectos sociais e educacionais em meio ao currículo escolar.

Quando analisa-se currículo, ideologia e poder encontramos um importante movimento denominado de reconceptualização curricular. Esse movimento ganhou força a partir da I Conferência sobre currículo realizado na cidade de Rochester, Nova York, em 1973. Segundo Moreira e Silva (1985), o movimento teve como principais representantes William Pinar, Michael Apple e Henry Giroux. A reconceptualização defendia que o currículo não é e nem poderia ser compreendido como mera forma burocrática. O currículo, na perspectiva da reconceptualização, necessita de uma estreita relação com as teorias sociais.

No movimento da reconceptualização encontramos os estudos de Henry Giroux que também contribuiu de forma significativa com essa perspectiva. Segundo Malanchen (2014), na compreensão de currículo de Henry Giroux estão presentes conceitos como emancipação e libertação, além de uma grande preocupação com a cultura popular. Neste sentido, evidenciamos que, na perspectiva de Giroux, o processo pedagógico deveria ser usado como meio de conscientização dos sujeitos educandos sobre as relações de poder existentes no

âmbito das instituições sociais.

O currículo, na perspectiva da reconceptualização, problematiza e debate a estrutura social, política e econômica da sociedade. Para compreender as relações de dominação que os elementos estabelecem com a educação faz-se necessária uma perspectiva de currículo e de educação que busque compreender os diferentes meios de dominações usadas pelo sistema econômico para a perpetuação da sociedade dividida em classes e suas contradições.

Para Silva (2009), a perspectiva de Henry Giroux sobre o currículo chega à conclusão de que, para o teórico, o currículo configura-se como um território de produção de significados da realidade social. Tais significados encontram-se diretamente relacionados com as relações de poder estabelecidas dentro da sociedade dividida em classes.

Neste sentido, o currículo na abordagem fenomenológica viabiliza uma metodologia dialética que possibilita um autêntico diálogo entre educandos e educadores. Desta forma, trabalha com aspectos do cotidiano dos estudantes com suas experiências de vida. Segundo Silva (2009), no currículo fenomenológico os educandos são encorajados a aplicar suas experiências no seu próprio mundo.

Dentre as concepções críticas do currículo também encontramos a tendência neomarxista. Nessa tendência, destacamos as grandes contribuições de Michael Apple. Na visão neomarxista, a perspectiva fenomenológica supervaloriza a experiência individual e isso causa certa desvalorização da base social. Neste sentido, Silva (2009) evidencia que Apple entende que existe uma estreita relação entre organização do modelo econômico e a organização do currículo.

Apple (2003) tem como base de análise as categorias: ideologia e Hegemonia, ambas oriundas da teoria marxista. Lopes e Marcedo (2011) destacam ainda que as análises de Apple sobre o currículo apontam, de certa forma, uma hegemonia de certos grupos que encontramos na sociedade. Por essa razão, faz-se necessário compreendermos por meio da educação como as relações de classe são reproduzidas no currículo. Neste sentido, a gênese da compreensão do processo hegemônico encontra-se nas relações sociais do contexto educativo.

Desta forma, Apple (2003) considera que o currículo constitui-se, na realidade, de um processo muito amplo que reflete os interesses da classe dominante. Neste sentido, Apple (2003) realizou várias críticas ao currículo estruturado de forma tradicional e à função que a escola assume nessa perspectiva, como transmissora de conhecimento que corrobora para a manutenção da ideologia dominante.

Outra perspectiva de currículo crítico é a Nova Sociologia da Educação (NSE), que originou-se na Inglaterra, tem como principal representante Michael Young e preocupa-se em

cunhar uma autêntica proposta curricular. Segundo Lopes e Macedo (2011) os pensadores da NSE, diferentemente dos pensadores da perspectiva técnica, buscam compreender como a escola corrobora para a legitimação do conhecimento da classe dominante por meio do currículo. Neste sentido, na perspectiva da NSE, a proposta curricular deve constituir-se em um processo social que evidencie as contradições da sociedade estratificada em classes. Desta forma, o currículo contribui efetivamente para ajudar a explicitar que as condições sociais principalmente das classes populares não são fatalidades históricas, mas condições socialmente reproduzidas para a manutenção da opressão.

Desta forma, o currículo está para além de simples organização e sistematização de conteúdo, materializa por meio de seus conteúdos as necessidades de outros sistemas tais como o econômico, que necessita de uma grande massa com pouca escolarização para compor a base de exclusão social do capitalismo.

Neste sentido, segundo Lopes e Macedo (2011), Michael Young se colocou contra os saberes científicos, por entender que os saberes, por meio de sua hierarquia, ajudam a manter as desigualdades sociais. Assim, preocupava-se em articular o currículo escolar e o poder, ou seja, o conhecimento e a distribuição do poder.

Ainda sobre a NSE, destaca-se também os estudos de Basil Bernstein. Segundo este autor, a educação formal materializa-se por meio de 03 (três) sistemas de mensagens: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Esses sistemas, para Basil Bernstein, cumprem distintos papéis na educação formal, porém, são complementares. Na perspectiva deste autor: o currículo estabelece os tipos de conhecimentos válidos; a pedagogia define um meio de transmissão do conhecimento pelo currículo; e a avaliação configura-se como um meio de evidenciar se a aprendizagem está sendo alcançada. Desta forma, Bernstein busca evidenciar que a organização estrutural do currículo vincula-se aos mecanismos de controle e poder.

Em síntese, podemos afirmar que as teorias críticas do currículo são teorias de questionamentos, incertezas e transformação social. Desta forma, os pressupostos das teorias críticas estão para além do desenvolvimento de técnicas, pois buscam cunhar verdadeiros conceitos que permitam compreender o papel do currículo no processo de ensino-aprendizagem.

Avançando na análise sobre perspectiva de currículos, encontramos os estudos pós-críticos que, segundo Silva (2009), além do debate ideológico evidenciado nos autores considerados críticos, também foram influenciadas por estudos desenvolvidos na Antropologia e na Sociologia. Desta forma, as teorias pós-críticas problematizam, segundo Duarte (2010), a diversidade cultural e o pluralismo de ideias. Na essência, as teorias pós-

críticas problematizam o Relativismo Cultural e epistemológico. Entre os pensadores que ajudaram a cunhar as teorias pós-críticas Silva (2009) aponta, dentre outros: Peter McLaren, Stuart Hall, Michel Foucault e Paul Willis. Esse estudo estaria incompleto sem uma abordagem de uma das principais teorias que vem sendo tomada como norte por parte dos pesquisadores que têm como objeto de estudo o currículo escolar. Tratando-se especificamente de currículo, a questão multicultural emerge como uma possibilidade que tem como objetivo “corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais” (MALANCHEN, 2014, p. 81) por meio do currículo.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada, dentre outros acontecimentos, pela luta organizada dos movimentos sociais por seus direitos. Dentre essas lutas, destacamos o movimento pelo direito à educação, que fez com que emergissem novas questões em relação ao currículo escolar das classes historicamente excluídas e silenciadas pelos modelos tradicionais de educação, tais como: diversidade cultural, de gênero, raça, religião, dentre outras.

Nessa perspectiva, o pós-curriculo, segundo Corazza (2010), é oriundo das teorias pós-críticas em educação e tem como alicerces as perspectivas: pós-estruturalista, pós-modernistas, pós-coloniais e multiculturais. O pós-curriculo, para Corazza (2010), trabalha com as perspectivas dos estudos culturais, feministas, gays e lésbicas, além de buscar base filosófica nas diferentes pedagogias da diversidade.

Desta forma, busca debater questões como: gênero, sexualidade, cultura popular, colonialismos, dentre outras questões. Assim, o pós-curriculo busca “curricularizar” questões que materializam as diversas formas de luta em busca de igualdade social. Corazza (2010) destaca que o pós-curriculo engloba uma diversidade muito grande de perspectiva e, embora essas diversidades tenham suas singularidades, ambas apresentam os mesmos objetivos: respeito às diferenças; pluralismos de ideias; e a diversidade cultural. Desta forma, Lopes e Macedo (2010) evidenciam que a incorporação de elementos pós-modernos nos estudos que versam sobre o currículo escolar ficam mais evidentes na década de 1990, com as aproximações das bases epistemológicas do currículo aos estudos de Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004), Gilles Deleuze (1925-1995) e Edgar Morin (1921).

Nesse movimento de aproximação de elementos pós-modernos aos estudos do currículo, também destacam-se alguns pesquisadores brasileiros tais como: Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Antônio Flávio Moreira, Sandra Mara Corazza, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Candau. Cabe destacar que a aproximação da base epistemológica do currículo com os pensadores não originou uma proposta única de currículo, mas incorporou novas

perspectivas de vislumbrar o currículo educacional. Tais perspectivas inseriram nas discussões sobre o currículo muitas questões que até então eram silenciadas pela perspectiva tradicional.

O movimento de aproximação do termo Multiculturalismo com os estudos que versam sobre currículo espalhou-se inicialmente no Canadá e nos Estados Unidos da América (EUA). Logo nas primeiras aproximações do multiculturalismo com o currículo, segundo Malanchen (2014), eleva-se o discurso sobre diversidade cultural ao plano político, fundamentado principalmente no campo da Antropologia. Ao elevar as discussões da diversidade cultural ao plano político, o Multiculturalismo fez emergir a necessidade de um currículo que seja capaz de materializar as verdadeiras necessidades educacionais de sujeitos historicamente excluídos pela lógica reprodutivista da sociedade dividida em classes.

Desta forma, segundo Silva (2009), podemos entender o Multiculturalismo por duas vertentes: na primeira, configura-se como processo de reivindicação dos grupos culturais dominados historicamente; já na segunda, como uma solução no que tange aos problemas levantados pelos grupos étnicos e raciais no interior da cultura dominante. As duas vertentes, em suas essências, encontram-se permeadas por relações de poder estabelecidas dentro da sociedade capitalista.

McLaren (1997), por sua vez, entende que existem pelo menos 04 (quatro) vertentes do Multiculturalismo e, dentre elas, defende as perspectivas do Multiculturalismo crítico, que analisa as diferenças entre os sujeitos da mesma sociedade por meio da sua historicidade. Desta forma, McLaren (1997) chama atenção para a necessidade de estabelecermos processos de “negociação cultural” nos espaços de disputas culturais elevadas ao plano político pelo Multiculturalismo. Sendo assim, este autor entende a cultura como um elemento importante na construção das singularidades dos sujeitos que tem papel importante no contexto educativo devido à sua multiplicidade de significados.

Para Malanchen (2014) o Multiculturalismo crítico tem dentre suas premissas a valorização da linguagem e das representações no processo de construções de identidade. Neste sentido, entende que a diversidade deve ser vinculada às questões políticas e articulada com a justiça social. Desta forma, o Multiculturalismo analisa e denuncia as discriminações relativas a gênero, raça, etnia, dentre outros, e aponta como essas discriminações afetam o processo de construção de conhecimento, valores e identidades nas instituições de ensino. Assim, o currículo multicultural é organizado a partir da diversidade cultural presente na sociedade, tendo como base as experiências das diversas culturas, promovendo o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferentes culturas.

Como já foi afirmado, a história do currículo confunde-se com a própria história da

educação. Desta forma, as diferentes teorias sobre o currículo representam certas tendências curriculares que estiveram presentes em diferentes aspectos da história da educação brasileira. Neste sentido, para melhor compreendermos a materialização dessas teorias curriculares em meio às políticas de currículo, nas próximas subseções passaremos a analisar as políticas de currículo adotadas no Brasil a partir da década de 1990. A deste recorte se deu em razão da inserção do contexto educativo na ótica neoliberal.

Assim, a presente dissertação em meio ao processo histórico sobre as concepções, correntes e perspectivas sobre o currículo adota a teoria crítica de currículo, em especial o pensamento de Michel Apple e Paulo Freire, como perspectiva teórica sobre currículo a fim de subsidiar as análises dos dados empíricos apreendido em campo de pesquisa por meio das narrativas dos professores formadores do PROBNCC.

3.2 Política de currículo no Brasil na década de 1990 e o surgimento da BNCC

Ao buscar compreender as formas como as políticas neoliberais influenciaram o processo de criação de currículos de base única em vários sistemas educacionais, o primeiro elemento identificado no contexto macroestrutural diz respeito ao fato de que, nas últimas décadas, vários países com o sistema de produção capitalista têm buscado elaborar uma base curricular que atenda toda a nação. Neste sentido, evidenciamos que o Brasil não é pioneiro na busca de uma base curricular escolar única para sua educação.

Agostini (2017) destaca que o currículo se mostra como um latente campo de disputa para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos. Heleno (2017) aponta que a essência das políticas de base única como a BNCC coaduna com a manutenção do status quo quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade.

Malanchen (2014) explicita que as políticas educacionais referentes ao currículo configuram-se, na realidade, como a materialização da vontade do Estado e conseqüentemente nos desdobramentos assumidos pelo mesmo frente à educação. Desta forma, problematizar política de currículo é problematizar a educação e suas perspectivas formativas dentro de um contexto que tem como principal característica as mudanças nas bases econômicas que alicerçam um verdadeiro reordenamento das relações sociais permeadas pela ideologia neoliberal.

Nas últimas décadas, sucessivas reformas foram realizadas pelo mundo sempre buscando a reorganização da educação e suas intuições para atender os moldes neoliberais.

Desta forma, muitas corporações que se propõem a resolver o “problema da educação” apresentam um grande apelo pela “democratização” das instituições públicas de ensino, no entanto, “a maioria das grandes corporações são tudo o que quiserem, menos democráticas” (APPLE, 2003, p. 21).

Apesar de estarem inseridas na lógica dessas corporações (capitalistas) “as escolas trabalham ao mesmo tempo sustentando e reforçando a lógica do capitalismo por funcionarem como uma força reprodutora, que oferece tipos desiguais e diferentes de conhecimento” (MACLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 65). Mesmo com isso evidente, tais instituições ainda insistem em afirmar que a gestão democrática é uns dos seus princípios educativos. Na realidade, nos moldes neoliberais:

o sistema de ensino se realiza através da distribuição diferenciada do saber, possibilitando meios para o exercício diferencial do poder, que por sua vez, reproduz diferentemente do poder, que, por sua vez, reproduz diferencialmente a lógica das classes. Dessa maneira os denominados processo de inovação pedagógica nada mais são do que inovações tuteladas pelo Estado, que orientam ideologicamente os métodos de segregação escolar. (TRAGTENBERG, 2012, p. 18)

Um sistema educacional nessa perspectiva leva à concentração da riqueza, bem como suscita o aumento da pobreza e das desigualdades sociais. A busca exacerbada por adequar o sistema educacional à atual fase do modo de produção promove verdadeiros ataques à educação pública e suas respectivas instituições.

Segundo Heleno (2016), os ataques são na realidade consequências da articulação entre os governos com as políticas internacionais, permeadas pelas condições impostas pelos organismos multilaterais tais como o BM e o FMI. “Para eles os mercados podem oferecer esperança para as crianças, porém, mais ainda para empresário que investem na educação privada” (APPLE, 2003, p. 08). Representantes do grande capital, essas instituições têm levado mundo afora os interesses neoliberais em diferentes frentes.

Segundo Branco (2017), as mudanças realizadas a partir dessas orientações impõem também medidas restritivas de investimentos públicos, que vão desde a suspensão de pagamento de salário dos profissionais da educação até mesmo à suspensão de recursos para financiamento da formação docente. A suspensão de recursos é apenas parte do processo neoliberal, que exige a reorganização do Estado, afastando-o da obrigação de prover a educação como meio para tornar-se mais eficiente.

Neste sentido, dentre as políticas educacionais que estão sendo propostas na ótica neoliberal, Apple (2003) destaca que os currículos obrigatórios têm recebido significativa atenção e que essa política de currículo tem em suas entrelinhas uma forte investida

neoconservadora na educação, caracterizada pela falácia de melhorias do padrão de qualidade, reorientando, desta forma, currículos e livros didáticos para uma definição particular de homem, de sociedade, de vida, de cultura e de educação.

Desta forma, a educação formal tem como papel instrumentalizar os estudantes com conhecimento “necessário” para competir na sociedade dividida em classes. Na essência, estamos falando de uma educação que visa preparar os alunos para a submissão a um sistema de exploração que visa a perpetuação da miséria e para isso, imprime sobre as classes populares um violento processo de desumanização.

Segundo Freire (2014) o processo de desumanização no âmbito da Educação constitui-se em distorção das vocações antológicas dos seres humanos realizada pela educação bancária. Neste sentido, “a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação do ser mais” (FREIRE 2014).

Malanchen (2014) explicita que as políticas educacionais referentes ao currículo configuram-se, na realidade, como a materialização da vontade do Estado orientado por uma concepção neoliberal e, conseqüentemente, nos desdobramentos assumidos pelo mesmo diante da educação. Na perspectiva neoliberal, “o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida” (APPLE, 2003, p. 05). Em termos práticos estamos falando de uma educação criada para a manutenção das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, é necessário compreender que o Estado gerencial jamais promoverá a educação como direito social, pois tem como perspectiva oferecer aos alunos da classe trabalhadora um meio de adaptação da força de trabalho aos novos padrões de produção e consumo impostos pela política neoliberal que lhes são destinadas, não cabendo aos sujeitos decidir onde querem atuar. Essa postura política contribui para reproduzir as hierarquias tradicionais de classe, raça e gênero. Por ser um instrumento de poder, o currículo configura-se como um campo de interesse e lutas de projeto educacionais. Neste sentido, geralmente encontramos “diversos conflitos e disputas em torno dos sentidos da política e pelo controle político e ideológico do ato pedagógico e da escola como um todo” (ROCHA, 2016, p. 128). Dessa forma:

As políticas curriculares, a exemplo da BNCC, se inserem em processos de negociação, os quais relacionam os momentos de produção dos dispositivos legais ao trabalho dos professores e seus efeitos. Logo, a política curricular, indo muito além do seu caráter prescritivo, não possui um só significado e, portanto, os formuladores das políticas não controlam os seus sentidos (ROCHA, 2016, p. 31)

No caso específico do Brasil, as justificativas da necessidade da existência de uma base comum foram endossadas principalmente pela Constituição Federal de 1988, nos termos dos artigos 205 e 210. “Assim, a base ampara-se na Constituição Federal, justificando e defendendo sua existência” (HUBER, 2017, p. 62).

Somado a essa questão, o Brasil apresenta marcas de influência de outros países que, segundo Rodrigues (2016), impõem a instituição de um sistema de ensino centralizado com financiamento e diretrizes a cargo do Estado. Desta forma:

O Estado, nessa condição, assume a competência de proposição e supervisão do currículo, do corpo docente e da gestão de educação; desse modo, esse serviço não pode ser delegado sob qualquer condição, apenas em condições especiais; já o sujeito tem o direito subjetivo sobre a educação e merece uma “formação escolar de qualidade, necessária à participação qualificada na vida social” (p. 27). Sob essa perspectiva há presente as duas tradições: de financiamento e regulação do Estado (sistema centralizado); e de supervisão do serviço educacional ofertado à população, uma vez que se vê dependente de iniciativas privadas (sistema descentralizado). (RODRIGUES, 2016, p. 53)

Neste sentido, Melo (2007) denuncia que a inserção das categorias neoliberais que consolidaram-se na década de 1990 no âmbito da educação brasileira atribuiriam à educação nacional a finalidade de “contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial dos setores monopolistas da economia, principais difusores, em âmbito nacional” (MELO, 2007, p. 212). Desta forma, a educação brasileira passou a ser alvo de profundas reformas na década de 1990 e anos 2000.

Tais reformas alcançaram o campo das políticas de currículos a partir de reformulações de documentos importantes dentro do ordenamento jurídico brasileiro que versam sobre a educação, tais como: Constituição Federal de 1988; o Plano Nacional de Educação; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vem sendo ampliada por meio da BNCC aprovada em 2017.

A respeito dessas reformas, alguns autores como Macedo (2014) e Freitas (2016) explicitam que a BNCC se configura como a materialidade da mercantilização da educação pública no Brasil, sendo originária de um projeto de política educacional que tem dentre suas principais características a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, na perspectiva do neoliberalismo. No entanto, “essas políticas levam à desqualificação dos professores, à intensificação de seu trabalho e à perda de autonomia e respeito” (APPLE, 2003, p. 57).

Desta forma, as reformas das políticas educacionais apresentam-se primeiramente como um fenômeno socioeducativo, mascarando a dependência entre as relações de produção com o contexto educativo criado pela dinâmica do modelo de produção capitalista. Neste viés, a política de currículo tem em suas entrelinhas uma forte investida neoliberal na educação que tem dentre suas características um apelo insistente por reformas com o objetivo de atender as necessidades criadas pela dinâmica de produção do sistema capitalista.

Com isso, currículos, livros didáticos e os processos formativos deverão ser redefinidos a partir de conceitos mercadológicos que visam lapidar e conformar os sujeitos a viver em uma sociedade dividida em classes, estabelecendo uma dinâmica onde a dominação da classe dominante se efetiva por meio da educação e do currículo consolidando o projeto burguês de educação e de sociedade.

3.2.1 O ajuste fiscal e seus desdobramentos para política educacional a partir da década de 1990

No Brasil o desenvolvimento das políticas sociais e, dentre estas, as políticas educacionais, encontra-se vinculado diretamente ao processo de desenvolvimento econômico. Neste sentido, os avanços que tivemos em relação aos direitos sociais restringem-se aos espaços que foram abertos pela economia. A promulgação da Constituição de 1988 sinalizava para a construção de uma política social universal e redistributiva. Todavia, evidenciamos a implementação de uma política macroeconômica que busca controle dos gastos públicos com redução dos direitos sociais por meio de ajustes fiscais que ficaram mais evidentes a partir do Plano Real.

O Plano Real controlou relativamente a inflação que assolava o Brasil na década de 1990. Todavia, as incertezas quanto ao futuro da economia do país levou o Brasil a adotar uma política econômica que afetaria não somente a política educacional, mas também muitos direitos sociais conquistados outrora que foram consolidados na CF 1988. Neste sentido, logo após a implantação do Plano Real evidenciamos um verdadeiro ajuste fiscal.

Desta forma, o ajuste tinha como principal objetivo produzir superávit que ajudaria a pagar juros de dívidas contraídas anteriormente pelo Estado brasileiro, visando a inserção do Brasil no cenário internacional atraindo investidores para nossa economia. Neste seguimento, na década de 1990 o Estado buscou “assegurar a sustentabilidade intertemporal das contas públicas e não devolver ao Estado o papel ativo de indutor do desenvolvimento” (LOBREATO, 2007, p. 02). Com isso, nesta década, a política governamental brasileira

passou a adotar um agente fiscal que buscava a estabilidade monetária e, para alcançar o objetivo, adotou estratégias que visavam o desenvolvimento econômico em detrimento dos outros setores.

Segundo Lobreato (2007), na década de 1990 o Brasil seguiu as tendências ditadas pela globalização, quando os países emergentes tornaram-se cada vez mais reféns do capital estrangeiro. Nessa continuidade, a “integração subordinada aos mercados, associada à abertura comercial e financeira e à retirada do Estado como agente condutor do crescimento, exigiram a adaptação do regime fiscal às alterações da estratégia de desenvolvimento” (LOBREATO, 2007, p. 02).

Tal processo avançou com a Crise 1999, quando fez-se necessário, segundo a visão neoliberal, alterar o regime de política econômica do Brasil. “O enrijecimento da política fiscal teve como meta resgatar as contas públicas e demonstrar o comprometimento com a sustentabilidade da dívida pública” (LOBREATO, 2007, p. 07). Embora a lógica da política fiscal tenha sido mantida desde a implantação do Plano Real, as discontinuidades da política eram evidentes.

Ao analisar o caso específico brasileiro, Lobreato (2007) destaca que o cenário de incerteza econômica desde a década de 1980 fez o Estado brasileiro adotar uma postura mais conservadora, onde “a proposta de consolidação fiscal deixou de lado outras demandas e priorizou o corte dos espaços de atuação do setor público e das políticas de defesa da estratégia de desenvolvimento” (LOBREATO, 2007, p. 07). Desta forma, as reformas implementadas centraram-se no controle de contas públicas e na reestruturação do patrimônio público, abrindo espaço para a entrada do setor privado em diferentes setores da educação mediante intenso processo de privatização.

Assim, a partir da política fiscal adotada pelo Brasil na década de 1990 tem-se um intenso processo de privatização no qual foram privatizadas empresas e bancos públicos, evidenciando-se no período o esvaziamento dos fundos públicos e criação de instrumentos para fomentar o capital privado. Como consequência do processo tivemos a redução do papel do Estado, principalmente como responsável de fomento às políticas sociais, embora isso não implique em dizer que as políticas sociais pararam completamente.

Algumas propostas no âmbito das políticas sociais avançaram mesmo contrariando o processo de endurecimento fiscal da década de 1990, que propagava a ideia de que os gastos com os direitos sociais comprometem significativamente o orçamento do Estado brasileiro. Nessa continuação, no início dos anos 2000 houve:

A ampliação das receitas vinculadas e das despesas obrigatórias ocorreu mesmo durante o segundo mandato de FHC, com o objetivo de atender os gastos sociais e outras pendências, como a criação da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (CIDE) em 2001; a determinação da LRF de obrigar o uso das receitas vinculadas no atendimento dos gastos a que se destinam, mesmo que em exercício financeiro posterior à ocorrência da arrecadação; a fixação do gasto mínimo em saúde (EC n. 29/2000); o Bolsa-Escola (Lei 10.219/2001) e o Fundo de Combate a Pobreza (EC n. 31/2001). O conjunto dessas medidas, sem dúvida, elevou o peso das despesas obrigatórias na despesa total e colidiu com a proposta de consolidação fiscal, acirrando o debate sobre o risco do aumento dos gastos sociais comprometer o ajuste fiscal.

Evidentemente, muitos dos direitos configuram-se como processos de lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos sociais que seriam fortemente atacados nas décadas seguintes. Tratando-se especificamente de educação como direito social, a década de 1990, sem dúvidas, foi um divisor de águas para a política educacional brasileira. Ball (2001), ao analisar o contexto da educação brasileira, evidencia o surgimento de um novo paradigma educacional relacionado ao modo de ser e conceber a educação por parte do governo: o contínuo processo de desaparecimento das políticas específicas do Estado-Nação e a fusão do campo educacional, social e econômico em uma única concepção de política voltada para a competitividade econômica.

No período de 1995 a 2003 o Brasil foi governado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tinha em sua agenda, entre outras propostas, alavancar o processo de privatização do país a fim de atender às exigências dos organismos internacionais como OCDE, FMI, BM, dentre outros. Fonseca (2018) destaca que a política educacional adotada por FHC foi centrada na redução ao máximo do Estado em relação ao financiamento da educação e diminuição do custo do ensino público, dando flexibilidade dos sistemas educacionais e implementação do processo de avaliação nacional do ensino.

Rocha (2016), evidencia que naquele momento iniciou-se um processo que demarcava um espaço de luta pelo controle da educação. Em meio ao processo estão as políticas curriculares que, segundo Ball (2011), foram submetidas direta ou indiretamente, desde então, ao setor econômico.

Desta forma, a década de 1990 foi marcada no contexto educacional, dentre outras coisas, pela celebração de um pacto entre Estado e capital para garantir as condições necessárias da inserção do Brasil no contexto neoliberal. Esse pacto trouxe como consequências um pacote de reformas que levou à transformação do próprio Estado e à inserção da educação na lógica de mercado.

O mercado para o neoliberalismo é um alicerce da organização social. Nessa sequência, na sociedade do capital o mercado seria responsável por regular não somente o setor econômico mas o modo de vida da sociedade dividida em classes. Dessa forma, o mercado permeia toda a organização social da sociedade dividida em classes. Para Rabelo, Jimenez e Segundo (2015), é no contexto da crise estrutural do capitalismo que se identifica um importante movimento que iria influenciar a forma de pensar e conceber a educação em países ditos subdesenvolvidos.

Para Rocha, essa lógica de educação “cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo” (2016, p. 45). Neste sentido, pós-década de 1990 estruturou-se uma proposta de educação baseada na lógica de mercado visando o desempenho por resultados. Tais resultados no contexto educativo materializam por meio de conceitos tais como eficácia e eficiência. Nessa perspectiva, o currículo torna-se uma simples questão de organização.

Nesse contexto, ficou evidenciada nas políticas curriculares nacionais a partir da década de 1990 a associação dessas políticas com as teorias curriculares que reduzem o currículo a mera organização de conteúdo. Não por acaso, nessas políticas as discussões sobre o currículo crítico são superficiais ou até mesmo inexistentes. Na perspectiva de Silva (2013), o currículo como simples divisão tradicional dos conteúdos corrobora com as políticas curriculares que buscam ajudar a garantir as condições necessárias da implementação da lógica neoliberal no contexto educativo. Ou seja, transformar a educação em produto à venda no mercado.

Após adotar tais orientações, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LEI 9394-96. Essa lei, para além de ratificar os princípios da educação nacional presente na Constituição Federal de 1988, evidenciou a organização que a educação nacional estabeleceu de fato, por meio do ordenamento jurídico, que foi a implantação de um currículo de base única, tendo, no artigo 26, as seguintes definições:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional** comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p.08, grifo nosso)

Ressalte-se que na própria LDB, no entanto, não foi indicado nenhum detalhamento de como deveria ser essa base nacional comum, seja em termos percentuais ou quanto aos

tipos de conhecimentos que deveriam ser priorizados, ou mesmo, se deveria haver algum tipo de prioridade em relação a essa questão.

Para atender ao artigo 26, destaca-se o contexto, sendo que no mesmo ano de promulgação da LDB foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento, a priori, tinha como proposta ser transformada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), porém, não deu muito certo, pois, segundo Macedo (2014) essa política de currículo servia apenas como material de apoio ao contexto educativo, orientando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Rocha (2016) explicita que os PCN como política de currículo tiveram uma importância significativa na política neoliberal, na medida em que funcionavam como mecanismo norteador da política de currículo, coadunando com os propósitos apresentados no documento, os quais indicavam que: “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental” (ROCHA, 2016).

Para Cândido e Gentilini (2017), os PCN, como política de currículo na década de 1990, significavam de certa forma um grande avanço para chegamos ao currículo nacional único, pois quando tratamos de conteúdos curriculares com validade nacional, mesmo com as intensas críticas, principalmente no que tange à participação, os conteúdos e as metodologias ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, os PCN instituíram o caminho para a implantação de um currículo de base única nacionalmente.

Consequentemente, após a promulgação da LDB e do PCN, tivemos na política educacional brasileira a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como do Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior (ENADE) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Rocha (2016) aponta que essas políticas educacionais são consideradas como reguladoras, isto é, apresentam entre suas entrelinhas uma estreita aproximação da forma como se promove a política educacional com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Um pouco mais à frente, nos anos 2000, tivemos a homologação da Lei 13.005 pela então presidenta Dilma Rousseff, instituindo o PNE 2014-2024, o qual estabeleceu diretrizes, metas e estratégias, deu outras providências e também fez alusão, agora de forma direta, à implantação de uma Base Nacional Comum presente em 04 (quatro) estratégias de quatro metas diferentes: as metas 2, 3, 7 e 15. Em relação à Meta 2, ficou estabelecido o seguinte:

universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. [...] Estratégias [...] 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que **configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental**. (BRASIL, 2014, p. 04, grifo nosso)

Embora esta meta trate da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos, a estratégia 2.2 recomenda a definição de direitos, objetivos de aprendizagem por meio da implantação de uma base nacional comum curricular do ensino fundamental, antes de finalizar a vigência do PNE, isto é, antes do ano 2024. A BNCC também é evidenciada na estratégia da meta 03:

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).[...] Estratégia [...] 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente a **implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio**. (BRASIL, 2014, p. 05, grifo nosso)

A meta 3 (três) do PNE trata da universalização do atendimento escolar, mas também trata da elevação das taxas de matrículas no Ensino Médio. Chama muito nossa atenção que a BNCC seja apontada como uma estratégia para se chegar à meta. Haja vista que a configuração de um currículo de base nacional é colocada em nível secundário e passa quase despercebida, inserida em metas de universalização do atendimento escolar.

Acreditamos que as menções feitas sobre a BNCC no PNE 2014-2024 configuram-se como uma forma de ratificar a mesma dentro do nosso ordenamento jurídico educacional lançado bases para sua futura implantação. Neste movimento também encontramos elementos para a elaboração da BNCC em meta 7:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] Estratégia 7.1) **estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 07, grifo nosso)

Nessa estratégia encontramos mais um indício da obrigatoriedade da BNCC, agora no que diz respeito à sua implantação por meio de um pacto interfederativo que deveria

respeitar a diversidade regional, estadual e local. No PNE, na estratégia 15.6 da meta 15, encontramos outra referência à reforma de currículo agora em nível superior.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...] Estratégia [...] 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e **incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.** (BRASIL, 2014, p. 13, grifo nosso)

A estratégia 15.6 anuncia que haverá um impacto da BNCC no processo de formação de professores para a educação básica. Neste sentido, evidenciamos que os cursos de formação de professores serão redefinidos para atender o que preconiza a BNCC. Desta forma, há forte indicativo de que os cursos de formação de professores serão reformulados para atender os princípios do documento, num cenário que poderá culminar em um processo de homogeneização da política de formação de professores.

Esse processo afeta o sistema educativo em uma escala incomensurável. Criar um padrão de formação de professores e criar um padrão de reprodução que nega a conjuntura regional e local. Para Freitas (2003), não precisamos de um padrão de formação, precisamos de uma política de formação que compreenda o campo da formação de professores como uma política global de formação docente que contemple dentre outras coisas o resgate das concepções de formação historicamente consolidadas.

Este pensamento parte da compreensão de que a simples justaposição do currículo na política de formação de professores implica em reduzir a profissão docente a um treino, tendo como alicerce a realização das avaliações em larga escala, que serão atreladas aos conhecimentos promovidos por intermédio da BNCC.

Para Arroyo (2001), estamos diante de um processo de enfrentamento no qual as lutas pela autonomia profissional chocam-se não somente com o controle exacerbado dos gestores, mas com toda a rigidez oriunda do ordenamento curricular. Neste confronto, destaca que é necessário que nós, como educadores mantenhamos-nos o profissionalismo ético, pois estamos inseridos em um contexto que está para além de políticas curriculares, que se projeta por meio de tais políticas um ideário de sociedade. Evidentemente, Arroyo (2001) refere-se à sociedade burguesa.

Com as inferências feitas pelo PNE 2014-2024, deu-se início às discussões sobre a construção da BNCC em meados de 2014, quando foi realizado um seminário interinstitucional organizado pelo Ministério da Educação e Cultural (MEC), que culminou com a criação de um portal que tinha por objetivos apresentar a sociedade o processo de elaboração da BNCC, bem como, supostamente, possibilitar a participação da sociedade.

O processo de participação e o caráter democrático atribuído ao processo de elaboração da BNCC foi alvo de várias críticas desde a primeira versão do documento. Rocha (2016) em suas críticas indica que por mais que a BNCC assuma uma perspectiva democrática e participativa, não envidou oportunidades de participação efetiva a respeito das tomadas de decisões para efetivação dessa política de currículo.

Branco (2017) aponta que no processo de reorganização curricular é interessante para os grupos hegemônicos que o processo ocorra de forma vertical, sem ou com pouca participação de educadores devido a críticas e resistências dos sujeitos que não se sentem representados no processo. Neste sentido, Branco (2017) destaca ainda que:

Embora o Governo brasileiro divulgue, por meio de propagandas, que houve debates com ampla participação de pais, alunos e educadores, na prática, principalmente dentro das unidades escolares, não é esse o sentimento compartilhado, de forma que, novamente, ocorre uma reforma verticalizada, com pouca discussão e participação das comunidades escolares. (BRANCO, 2017, p. 122)

Desta forma, o argumento de que a BNCC foi alicerçada em uma expressiva participação social foi alvo de fortes questionamentos entre os pesquisadores contemporâneos. Silva (2018), por exemplo, afirma que não há legitimidade nas informações que tangem a participação. Tais informações, para Silva (2018), são evidentes na ordem quantitativa quando o governo afirma que houve mais de 12 milhões de contribuições; todavia, os números são inacessíveis e inconclusos.

Para Heleno (2017), as discussões sobre a BNCC são aprofundadas a partir do discurso de Guiomar Namó de Mello que na época era presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), e também “ex-consultora do Banco Mundial e principal personagem que desenvolve e aplica estudos sobre a vinculação do desempenho com o salário e sistemas de avaliação” (HELENO, 2017, p. 27). Paralelamente a essas discussões, presenciemos pelos meios de comunicação uma propaganda em massa a favor da BNCC e o incessante apelo à sociedade para participar de sua elaboração por meio eletrônico.

A chamada à participação, que ocorreu pela internet, à qual poucos têm acesso no país e onde o diálogo entre os sujeitos não acontece, tenta silenciar que o currículo é um espaço de disputa que envolve, segundo Freitas (2014), o controle do trabalho pedagógico. Sendo assim, um currículo pode assumir perspectivas diferentes dependendo do projeto de educação no qual se encontra inserido e um movimento como a implantação de uma base comum nacional, em um país como o Brasil, de dimensões continentais e com uma diversidade cultural e social enormes, para ser democrático de fato, precisaria de uma discussão muito ampla como todos os segmentos envolvidos, o que certamente não é possível apenas por intermédio de sugestões encaminhadas por uma plataforma.

Neste sentido, mesmo com muitas críticas ao processo, foi organizada a versão preliminar da BNCC. Essa elaboração foi duramente criticada por Tonegutti (2016), ao problematizar que uma nova proposta de política de currículo deveria levar em consideração os resultados produzidos pela política curricular anterior (PCNs) e as críticas realizadas na época para a política de currículo deveria ser considerada no processo de elaboração da BNCC.

Segundo Tonegutti (2016) no processo de elaboração da BNCC existe um silenciamento das críticas realizadas aos PCN e isso não deveria acontecer, haja vista que estamos trabalhando com uma substituição de uma política pela outra. Neste sentido, seria necessário um diagnóstico concreto que justificasse a necessidade de mudança e a explicitação dos fatores que justificam a necessidade de um currículo nacional.

Ball (1987) destaca que as propostas curriculares de bases únicas configuram-se, na realidade, como uma forma de padronização da política curricular pelo Estado, exercendo, dessa forma, controle sobre o processo de ensino. Logo, exerce também controle no trabalho docente que fica sujeito à lógica do sistema de produção. Desta forma, a primeira versão da BNCC contou com o apoio das seguintes instituições:

Coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Fórum Nacional de Educação (FNE), entre outras. Segundo as entidades, o documento, foi elaborado a partir das contribuições de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação. (HELENO, 2017, p. 39)

Neste cenário, segundo as diretrizes do MEC para a elaboração da BNCC, foram criadas comissões de especialistas. Neste sentido, foram desenvolvidas as consultas públicas virtuais e para isso o Portal de consulta foi lançado em 30 de julho de 2015, estando

disponível até março de 2016. No entanto, já em setembro de 2015 foi apresentado um esboço da BNCC que se constituiu na primeira versão do documento pelo ex-ministro da Educação Renato Janaine e seria, nas palavras do ex-ministro uma renovação e um aprimoramento da educação básica. Segundo Heleno (2017), faltaram explicações por parte do ex-ministro do tipo de renovação que estava sendo adotada dentro da nova política de currículo.

A primeira versão da BNCC, que contemplava deste o Ensino Infantil até o Ensino Médio, foi marcada por certas contradições. Uma delas é o fato de que seus princípios norteadores apontavam para o desenvolvimento do direito à educação, todavia, não deixava claros quais seriam as concepções de escola, educação e conhecimento, além de apresentar por meio de seus objetivos um caráter altamente utilitarista.

Heleno (2017) chama atenção para o fato de que a primeira versão da BNCC mudou o foco da organização das instituições escolares e do processo de valorização de professores e empregou um direito particular de transformar as instituições escolares em lógica empresarial por conta dos testes padronizados e recompensas para as escolas com melhores resultados. Desta forma, esta primeira versão da BNCC caracterizou a escola como individualista, reforçou as desigualdades e criou demandas para as empresas educacionais por meio da avaliação, fornecimento de materiais didáticos e pacotes de formação de professores.

No dia 03 de maio de 2016, o então ministro Aloizio Mercadante apresentou a segunda versão da BNCC. Essa nova versão tinha como características, entre outras, o foco na descrição dos objetivos. A segunda versão da BNCC encontrava-se organizada em 07 (sete) capítulos: 01 (um) Sobre a Construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil; 02 (dois) Princípios da Base e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; 03 (três) A BNCC e as etapas de escolarização; 04 (quatro) Etapa do Ensino Infantil; 05 (cinco) Etapa Ensino Fundamental Anos Iniciais; 06 (seis) Etapa Ensino Fundamental Anos Finais; e, por fim, 07 (sete) Etapa Ensino Médio. Essa versão contemplava toda a educação básica no mesmo documento.

A apresentação da segunda versão da BNCC acirrou as discussões principalmente no que se refere ao processo de participação devido ao fato que essa versão traz de forma expressa que o documento é “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (BRASIL, 2016, p. 24) Essa afirmação fez com que professores, pesquisadores e entidades ligadas à educação se posicionassem a respeito do que significou de fato este denominado “amplo processo de participação” apontado pela BNCC, tendo em vista que todas as contribuições dessa etapa

resultaram de consulta *online*, de forma individualizada pelos sujeitos e sem nenhum retorno quanto às críticas e contribuições.

A discussão sobre “o amplo processo de debate” defendido no texto da BNCC levou à realização do *Colóquio Nacional a Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil*, realizado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) na cidade do Rio de Janeiro em abril de 2016. No citado evento, representantes de inúmeras IES brasileiras, especialmente os que integram o Grupo de Trabalho 12 (GT 12), referente aos estudos sobre Currículo, encaminharam o ofício nº 01/2015/GR ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com posicionamento contrário à BNCC, listando os seguintes motivos que podem ser resumidos nos seguintes tópicos: 1. Diversidade versus uniformização; 2. Nacional como homogêneo: um perigo para democracia; 3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem; 4. Conteúdo não é base; 5. O que não se diz sobre as experiências internacionais; 6. Gestão democrática versus responsabilização; 7. A Base e a avaliação; 8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; 9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição.

Ao analisar o tópico 1, denominado “*Diversidade versus Uniformização*”, a ANPEd denuncia a proposta de formação humana da BNCC, afirmando:

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho (ANPED, 2015, p. 02)

Essa proposta de formação humana apresenta entre suas consequências “padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade” (ANPED, 2015, p. 02).

No segundo tópico do documento, definido como “*Nacional como homogêneo: um perigo para democracia*”, a ANPEd alerta que:

a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais –

de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. (ANPED, 2015, p. 03)

Neste mesmo tópico o documento evidencia ainda que as desigualdades cultural e econômica do Brasil, somadas à sua diversidade social, trazem a necessidade de outra perspectiva curricular:

As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. (ANPED, 2015, p. 03)

Por esta afirmação, um currículo nos moldes da BNCC, para além de ameaçar os fundamentos da sociedade democrática, potencializa as desigualdades sociais por meio da educação. Em relação ao tópico 3 do documento, intitulado: “*Os entendimentos do Direito à Aprendizagem*”, a ANPEd evidencia que é preciso ir além dos marcos legais para garantirmos de fato o direito à educação pública, laica de qualidade. Desta forma, destaca que:

A ideia que rege a proposta se alimenta de um aspecto supostamente legal: isso estaria previsto na LDB e no PNE 2014-2024. Sabemos ser esta apenas uma das leituras possíveis dos textos da Lei e do Plano referidos, como alertamos acima. Paralelamente, outros, e mais relevantes, aspectos são anunciados pelos discursos que defendem a BNCC: a busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade. Mas, isso só pode ser contemplado se o direito à igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade. Assim, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes. (ANPED, 2015, p. 03)

Desta forma, é possível evidenciarmos que um currículo que se proponha a assegurar o direito à educação como direito social requer uma política que oportunize a diversidade e não limite os indivíduos a uma aprendizagem dos conteúdos definidos como padrão. Neste sentido, é necessário compreender qual o propósito verdadeiro da BNCC para a

sociedade brasileira e somar esforços para que este documento seja revogado ou reformulado para atender as reais necessidades dos alunos desse país, considerando toda sua diversidade.

No que se refere ao tópico 04, denominado “*Conteúdo não é base*”, os pesquisadores da ANPEd, por meio do Grupo de Trabalho - GT 12-Currículo, questionam o esvaziamento teórico e epistemológico sobre currículo no documento da BNCC. Desta forma, apontam que:

Registramos, seguidamente, que a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, é desconsiderada no corpus teórico do documento, bem como a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica. Argumentamos que existem experiências curriculares em curso cuja historicidade e saberes acumulados devem ser considerados para qualquer construção nacional, não como exemplo, mas como premissa. Nesse sentido, discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. (ANPED, 2015, p. 03)

Para autores como Branco (2017), Heleno (2017) e Silva (2018), o esvaziamento teórico e epistemológico do currículo no documento da BNCC encontra-se presente desde sua primeira versão. Isso pode ser constatado porque mesmo com essas duras críticas à versão aprovada em 2017 com suas 470 laudas não reservou nenhum parágrafo para a discussão teórica e epistemológica sobre currículo.

Outra grande denúncia realizada pela ANPEd encontra-se no tópico 05, intitulado “*O que não se diz sobre as experiências internacionais*”, no qual os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que a adoção de certas tendências de políticas educacionais não é garantia de sucesso. Desta forma:

Preocupamo-nos com a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares a serem importados e/ou com a adoção de tendências de políticas educacionais, de modo pouco problematizado, particularmente com o modo como as ideias profundamente conectadas de “um currículo nacional” e “testes padronizados de avaliação de desempenho” apresentadas são percebidos como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação. Esses modelos sustentam argumentos a favor de uma Base Nacional Comum Curricular como sendo a pauta única para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais de sucesso. Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus

próprios reformadores, como no mea culpa dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul. (ANPED, 2015, p. 05)

Neste sentido, o suposto sucesso dessa política educacional é altamente questionável quando evidenciamos as críticas realizadas por educadores, pesquisadores e até mesmo por seus reformadores de países que já passaram pelo processo.

No dia 03 de maio de 2016 foi apresentada pelo Ministério da Educação o que seria a segunda versão da BNCC. Nesta versão, Heleno (2017) destaca que o conceito de educação limita os direitos individuais e coletivos foi duramente criticada por intelectuais da contra hegemonia. O referido autor compreende que a proposta da segunda versão da BNCC defende um projeto de nação com as orientações do BM e expressa a concepção de mundo da burguesia, isto é, é um projeto de sociedade elitista, fundamentada na divisão de classes sociais.

Mesmos com várias críticas percebe-se que houve certo aligeiramento do processo. Assim, no ano de 2017 o MEC organizou um evento realizado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos dias 25 e 26 de janeiro, para deliberarem a respeito dos avanços do processo de elaboração da BNCC. Neste evento estiveram presentes representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Na abertura do evento estava presente o então Ministro da educação Mendonça Filho e a presidenta do INEP, Maria Inês Fini. A questão do amplo debate a respeito da BNCC volta a ser mencionada por Mendonça Filho ao explicitar que a terceira e última versão da BNCC é consequência dos debates (BRASIL, 2017). Sobre o evento, Heleno (2017) evidencia que foi um momento exclusivo para elaboradores da BNCC para detalharem as modificações que seriam feitas no documento, todavia a sociedade não chegou a tomar conhecimento se foram realmente realizadas alterações no documento com as propostas oriundas da participação popular via internet.

Entre as críticas que foram feitas sobre a terceira versão está a retirada de conceitos tais como identidade de gênero e sexualidade e o nítido conflito de interesses por parte dos agentes envolvidos no processo. Sobre a retirada dos conceitos, o MEC posteriormente, por meio de nota, justificou que era para evitar possíveis redundâncias. Sobre essa questão foi publicada uma nota de repúdio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, bem como emitiu uma nota de repúdio contra a retirada dos conceitos.

Da mesma forma que as outras versões, a terceira versão da BNCC também recebeu críticas quanto à forma como foi elaborada, como a apresentada por Heleno:

Não há espaços contra hegemônicos em evidência, as críticas à condução do processo de forma antidemocrática e concentradas nas resoluções do BM e Unesco que se expressa na influência das associações civis Codime e Undime não estão sendo exploradas por movimentos estudantis autônomos ou não, ONGs, coletivos. As forças contra hegemônicas não têm visibilidade na composição de forças em nenhum dos aparelhos, tanto governamental ou misto. Por isso a fragilidade da discussão ainda concentrada nos conteúdos em si do documento e na sua concepção de educação voltada para o conformismo e cumprimentos das metas desenvolvidas pelo BM para os países dito em desenvolvimento. (HELENO, 2017, p. 55)

Mesmo com todas essas críticas já era possível identificar certa conformação política em torno da aprovação do documento. Na terceira versão foram retirados da capa da BNCC os logos do CONSED e UNDIME, instituições estiveram conduzindo todo o processo da BNCC desde sua primeira versão. Não por acaso suas logos estiveram presentes nas capas da primeira e segunda versão da BNCC. Para Heleno (2017) estas instituições configuram-se como agentes mistos de hegemonia na BNCC e a retirada dos logos das instituições da capa versão final da BNCC foi uma estratégia usada para desviar atenção ao conteúdo da base para não levantar questionamento sobre os agentes que estavam propondo o modelo de currículo.

Nessa versão também foi retirada a parte referente ao Ensino Médio. Aqui houve o posicionamento do MEC que elencou que, por conta da aprovação da Medida Provisória (MP) 746, que versa sobre a reforma do Ensino Médio, haveria a necessidade de revisão dessa parte da BNCC. A terceira versão seguiu para a aprovação mesmo com inúmeras críticas. Dentre estas se destaca a possibilidade da BNCC incorporar o controle exacerbado do processo pedagógico.

Assim, no dia 15 de dezembro de 2017, o parecer do projeto foi apresentado pelos relatores do CNE e aprovado em Sessão do Conselho Pleno com o impressionante número de 20 votos a favor e somente 03 contra. O texto seguiu para homologação do MEC que foi realizada no dia 20 de dezembro de 2017 e no dia 22 de dezembro de 2017, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2 instituiu-se a BNCC a ser aplicada obrigatoriamente em toda Educação Básica brasileira. Tal aprovação tem impacto direto no processo de Avaliação da Educação Básica, como abordaremos na subseção a seguir.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E DO TRABALHO

A formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens.

(Paulo Freire)

A formação para o trabalho e a formação para o desenvolvimento das potencialidades humanas são tratadas na sociedade dividida em classes como processos distintos. Essa separação deu-se de fato com a consolidação do trabalho industrial aos moldes do modo de produção capitalista. Todavia, em uma perspectiva crítica de desenvolvimento humano, acreditamos que é possível que os processos formativos sejam desenvolvidos de forma que possam atender as especificidades do mundo do trabalho sem deixar de lado a formação humanizada, que alcance todas as pessoas. Desta forma, a presente seção tem por objetivo evidenciar em uma perspectiva dialética a relação existente entre a formação continuada de professores e o currículo para desenvolvimento humano e do trabalho.

4.1 Trabalho, o ser inconcluso e a formação do homem omnilateral

A formação continuada de professores constitui-se como um processo formativo que depende das conjunturas social, econômica e política nas quais encontra-se inserida, materializando uma determinada concepção de trabalho e uma concepção de homem/mulher e sociedade. Neste sentido, antes de adentrarmos no processo de formação continuada de professores, propomos uma breve reflexão sobre concepção de trabalho e concepção de homem/mulher a serem formados no processo formativo a partir das categorias “ser inconcluso” de Paulo Freire e “formação do homem/mulher omnilateral” de Karl Marx.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que o trabalho é um termo construído historicamente pela humanidade e “não é a fonte de toda riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso [...] tanto quanto o é o trabalho, que é apenas a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana” (MARX, 2012 p. 24). Neste sentido, estamos entendendo o trabalho como vocação antológica dos seres humanos que não configura-se como a única forma de produção de riquezas.

Para Silva Filho, Lopes e Sales (2017), o trabalho constitui-se categoria fundante do ser social e apresenta na construção da formação humana uma estreita relação com os processos formativos. Desta forma, o trabalho e a formação humana perpassam um processo educativo, porém evidenciam uma dupla dimensão ontológica no sistema capitalista: *o seu*

aspecto positivo, necessário e insuperável, quanto se toma o *trabalho* enquanto criador de *valor de uso*, condição eterna da vida social dos homens, remetendo à necessidade de um processo de ensino e de aprendizagem que constitui a educação no sentido da formação humana; e o *seu aspecto negativo*, contingente e superável, quando se destaca o *trabalho* enquanto criador de *troca*.

Neste sentido, evidenciamos que dependendo da concepção de trabalho teremos diferentes propostas de processos formativos que materializam diferentes projetos de educação e sociedade. Nessa direção, Marx (2011) compreende que o trabalho se configura como produtor de valores que visa em sua essência atender necessidades humanas de forma consciente. Desta forma, o resultado do trabalho consciente em seu sentido ontológico materializa a subjetividade humana. Todavia, manifesta-se de acordo com as condições históricas e sociais de produção.

Para Marx (2011), o homem constitui-se como ser objetivo dotado da capacidade de transformar a natureza por meio do trabalho. Neste sentido, estamos considerando que homem/mulher são seres humanos históricos inconclusos e inacabados. Para Freire (1987) os seres inconclusos são homens e mulheres “capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmo, como objeto de sua consciência, o que o distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade” (FREIRE, 2014, p. 50). Quando desumanizados, reduzidos a coisas, homens/mulheres não conseguem exercer atos reflexivos, muito menos impregnar a transformação. Neste sentido:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, **destino dado**, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores (FREIRE, 1987, p. 16, grifos do autor)

Nessa concepção, só podemos entender o trabalho como uma atividade humana que possui uma relação orgânica, consciente e voluntária “sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular” (MANACORDA, 2007, p. 62). Em um determinado momento na história da humanidade o trabalho sofreu uma divisão e essa divisão possibilitou uma mudança fundamental na relação de trabalho, outrora dominador agora o homem passa a ser o dominado na relação de trabalho. Neste sentido, o indivíduo deixar de ser considerado em suas totalidades e são elevados a condição unilateral de uma determinada classe.

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como está se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho e o trabalho mental, assim, as duas dimensões de homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalho manual, operário, e as do intelectual (MANACORDA, 2007, p. 77)

Desta forma, a divisão do trabalho também dividiu o homem e a sociedade e redefiniu o processo formativo em 02 (dois) polos antagônicos: a formação para o trabalho manual e a formação para o trabalho intelectual. Segundo Marx (2012), a partir dessa divisão o trabalho perde a essência humana e torna-se algo estranho aos seres humanos. Eis aqui a noção de trabalho alienado: “O trabalho alienado constitui, em verdade, um processo de expropriação” (MARX, 2011, p. 27).

Para Manacorda (2007), o homem na condição de trabalho alienado é rebaixado de fim a meio de auto manifestação estranho ao próprio homem. O estado de alienação, neste sentido, torna-se potencialmente perigoso por imprimir nos sujeitos um violento processo de desumanização. Como consequência do processo, surge o homem unilateral alheio de seu trabalho, alheio às suas condições humanas. À luz de Marx (2011), podemos entender o homem/mulher unilateral como seres humanos, trabalhadores que a partir da divisão do trabalho passaram a exercer uma mesma operação durante toda sua vida e transformaram seus corpos em um órgão automaticamente unilateral dessa operação.

O trabalho, nessa lógica, é considerado como elemento da economia política e encontra-se frente ao trabalhador, mas de forma alheia a ele. Ou seja, o trabalho que outrora se encontrava relacionado como atividade vital humana agora está ligado às relações de produção e consumo. Neste sentido, faz-se necessária uma concepção de formação que atenda às necessidades para formar os sujeitos nesta lógica. “Como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador” (MANACORDA, 2007, p. 77). Desta forma, a divisão cria a unilateralidade como perspectiva formativa, como uma forma oposta da omnilateralidade.

A unilateralidade retira a possibilidade de se promover uma educação para o desenvolvimento das potencialidades dos seres inconclusos. Para Freire (2014), os seres inconclusos são homens e mulheres, que devido às suas vocações antológicas, podem sempre aprender cada vez mais. Ou seja, estes seres estão sempre em processo de desenvolvimento.

Na contramão da omnilateralidade a formação do homem unilateral apresenta-se como uma forma dividida, espontânea e casual. O homem nessa perspectiva, submisso a uma educação que reflete divisão do trabalho, apresenta-se incompleto devido ao fato que:

submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser pra si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que assim roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições. (FREIRE, 2014, p. 97, grifos do autor)

Para Manacorda (2007), a formação unilateral reduz o homem a um animal. Segundo Freire (1987), o processo formativo que desconsidera as potencialidades humanas tem por objetivo transformar os seres humanos em coisas, alheias até mesmo de suas vocações antológicas. Como consequência do processo temos um desenvolvimento humano unilateral mutilador das vocações antológicas dos seres humanos. Assim, defendemos que os processos formativos precisam compreender os sujeitos como seres inconclusos e o trabalho como vocação antológica do homem e como princípio educativo.

Neste contexto, a formação do homem/mulher omnilateral apresenta-se como um dos aspectos de articulação entre trabalho e formação humana. Mesmo não aceitando a perspectiva formativa à luz do modo de produção capitalista devido ao forte caráter alienado do trabalho, Marx e Engels (2004, 2007, 2011, 2012) tinham preocupações em seus escritos com a formação dos trabalhadores aliada ao trabalho produtivo. Neste sentido, entende-se que a formação do homem/mulher na perspectiva da omnilateralidade está para além de uma proposta educativa e configura-se como um autêntico projeto de sociedade.

Em Marx (2011), podemos compreender que a formação omnilateral parte do pressuposto do trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, o processo formativo deve garantir aos homens/mulheres uma formação pautada na emancipação humana e o desenvolvimento da omnilateralidade a todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Desta forma, garante também o desenvolvimento de todas suas potencialidades negadas pela divisão do trabalho e, conseqüentemente, pela formação unilateral.

Resgatar a formação do homem/mulher omnilateral também configura uma forma de resistência ao regime geral de exploração criado pelo sistema de produção capitalista. Na medida em que, desde a divisão do trabalho o sistema de produção capitalista condiciona os processos formativos para uma formação unilateral acirrando, dessa forma, a divisão da sociedade em classes e criando um abismo formativo entre o trabalho intelectual e o trabalho

técnico. Isto é, para Marx (2011) a formação do homem/mulher omnilateral configura-se como uma contraposição à formação unilateral.

Segundo Marx (2004), em um processo formativo para a classe trabalhadora faz-se necessária a superação da dicotomia entre a formação intelectual e a formação técnica. Em termos práticos essa superação alavancaria uma educação pautada nas potencialidades dos educandos e não necessariamente no desenvolvimento de potencialidades para servir ao modo de produção capitalista. Neste sentido, o processo formativo para além de formar o trabalhador para o desenvolvimento de atividades práticas precisa garantir as condições necessárias para que o sujeito em processo formativo seja capaz criar e aplicar o saber teórico.

Desta forma, Marx (2004) explicita que a vinculação entre o trabalho produtivo e a instrução constitui-se como meio para os processos formativos possibilitarem a fusão entre teoria e prática. Assim, faz-se necessário para Marx (2004) uma instrução alinhada às atividades prática de forma progressiva. Nessa perspectiva, a formação do homem/mulher omnilateral que pressupõe união entre instrução e trabalho possibilita uma formação mais integral do ser humano.

Devido às constantes transformações na base técnica do sistema produção capitalista, Marx (2004) alerta para não confundirmos formação omnilateral com a formação pluriprofissional. Para Marx (2004), enquanto a formação do homem/mulher omnilateral busca a formação integral dos sujeitos para além da separação entre trabalho técnico e trabalho intelectual, a formação pluriprofissional trabalha em uma perspectiva da formação integral do homem/mulher onde os sujeitos envolvidos no processo de formação são treinados para desenvolverem diferentes funções produtivas. Ou seja, na perspectiva da formação pluriprofissional o homem/mulher tornam-se seres mais versáteis, com maior probabilidade de adaptação nas diferentes frentes produtivas. O que não implica na apropriação por parte de homens/mulheres da totalidade do processo formativo social.

Neste sentido, Marx (2004) denuncia que a formação do homem/mulher na perspectiva pluriprofissional constitui-se como uma formação altamente utilitarista, na qual trabalhadores são formados para o desenvolvimento de várias etapas do trabalho produtivo para facilitar o remanejamento de trabalhadores caso seja necessário, sem comprometer a organização produtiva. Neste sentido, Marx e Engels (2004) compreendem que a educação politécnica na sociedade dividida em classes não possui aplicação prática na medida em que é reduzida a propostas curriculares.

Por entender que a divisão social do trabalho entre classes fomenta o sistema de produção capitalista, Marx (2011) opõe-se à separação do trabalho manual do trabalho

intelectual. Desta forma, propõe uma perspectiva formativa que tem teoria e prática como unidade formativa em qualquer atividade social. Neste sentido, a partir da indissociabilidade entre a formação intelectual mais formação manual alinhada à prática social é possível, para Marx (2004), pensarmos em um processo formativo omnilateral. Em verdade, os processos formativos que não buscam a superação do capitalismo mantêm em suas essências o aspecto formativo unilateral, formando sujeitos passivos ao trabalho alienado.

Neste sentido, a formação do homem/mulher omnilateral pressupõe a construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária, que garanta as condições necessárias para que homens e mulheres sejam formados sem passar pelo processo de desumanização ao mesmo tempo em que suas singularidades são respeitadas. Assim, da mesma forma que a formação do homem/mulher na perspectiva da omnilateralidade prega o resgate às vocações antológicas humanas, prega também a necessidade de um novo projeto de sociedade. Haja vista que, uma nova sociedade é condição necessária para resgatar a humanidade perdida pelo violento processo formativo a partir da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na sociedade dividida em classes.

Com isso, a formação omnilateral parte de uma perspectiva emancipatória humana na qual a categoria trabalho é problematizada como princípio educativo e constitui-se como vocação humana. Desta forma, Marx (2004) demonstra que a formação humana encontra-se ligada diretamente à formação tanto histórica como social, ao mesmo tempo em que se conecta com as bases materiais das sociedades que, conseqüentemente, tornam-se condicionantes das vidas humanas em todos os seus aspectos.

Segundo Marx (2007), para que o homem/mulher alcance de fato a omnilateralidade faz-se necessária a formulação de um novo projeto de ensino que compreenda o trabalho como vocação humana. Desta forma, a omnilateralidade constitui-se para além da superação da formação unilateral como um elemento que pode contribuir para a superação da sociedade de classes.

Neste sentido, o trabalho como princípio educativo apresenta dimensões históricas e ontológicas. Desta forma, é preciso resgatar a união entre prática social e consciência para pensarmos em um novo projeto de sociedade com a perspectiva de formação do homem/mulher omnilateral. Assim, ao pensarmos os processos formativos faz-se necessário revistamos categorias como trabalho e formação omnilateral na medida em que o trabalho alienado e a formação unilateral comprometem a construção de uma sociedade justa e igualitária livre de explorações sociais.

4.2 Formação de professores e currículo: relações e contradições

A gênese para a compreensão do processo no qual a política de formação de professores encontra-se inserida, segundo Limota (2009), está no contexto político e cultural que se desenvolve a partir das transformações na base econômica brasileira a partir da década de 1990. Dentre as novas características adotadas pelo modo de produção desde então, encontram-se a acumulação flexível e a flexibilização do trabalho. Essas características mudaram não somente o mundo mas também a formação do novo homem trabalhador.

A retomada de elementos da base econômica capitalista que emergiram a partir da década de 1990 é importante para evidenciar que tais elementos foram responsáveis pela redefinição do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da formação do trabalhador. Antes da redefinição da base de produção do sistema capitalista a formação para o trabalho era entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos. Após a reestruturação operada pelo capital na década de 1990 essa concepção foi substituída pela ideia de desenvolvimento da cognitividade, de forma flexível com certa inclinação ao desenvolvimento por competências direcionadas ao aspecto prático do saber a fazer.

Segundo Limota (2009), a partir da substituição da base técnico-operacional pela base cognitivo-abstrata passa a ser considerada uma necessidade repensar a forma como as tarefas são executadas bem como as habilidades e os pensamentos necessários para a execução de tais tarefas.

Nesse sentido, Kuenzer (1999) destaca que o processo de qualificação para o mundo do trabalho deixou a base técnico-operacional e passou a adotar a base cognitivo-abstrata. Com essa mudança adotou-se uma formação mais geral para o trabalhador. Ou seja, a formação do novo trabalhador deveria potencializar o acesso e a compreensão de informações a partir de formações com maior duração e caráter distinto, visando a aprendizagem de habilidades cognitivas e não necessariamente os conhecimentos oriundos das diversas ciências historicamente construídos.

Essa transição foi sustentada ideologicamente pelo discurso de transformação. Assim, fez-se necessária devido à necessidade de adaptar-se às constantes transformações do mundo do trabalho. Em meio a todo o processo, Evangelista e Shiroma (2007) destacam que no campo da formação de professores está presente um fenômeno denominado de neotecnismo. Desde então, encontra-se presente no campo da formação de professores um

forte alinhamento ao pensamento hegemônico que busca consolidar uma formação de caráter prático que busca, dentre outras coisas, o alinhamento com as reformas curriculares.

Neste sentido, no campo da formação de professores as discussões sobre o alinhamento da formação docente com o currículo ainda necessitam de análise mais profunda pois, em verdade, no currículo encontramos concepções que direta ou indiretamente encontram-se articulados a formação do sujeito docente. Desta forma, devemos pensar em uma aproximação dos dois campos da educação que leve em consideração, para além do processo formativo, as condições materiais do trabalho docente. Todavia, estamos presenciando mais uma vez a invasão dos pressupostos do grande capital no campo formação de professores, agora alinhada ao currículo.

Neste sentido, as influências do sistema de produção capitalista no que tange às tendências e teorias do currículo também são evidenciadas no processo de formação de professores. Desta forma, currículo e formação de professores tornam-se campos de investigações marcados por estreitas relações e acentuadas contradições. No entanto, no interior do processo também é possível identificarmos claros processos de resistências que não aceitam o currículo e a forma de professores proposta na ótica neoliberal. Mas, para compreendermos o processo de resistências faz-se necessário primeiramente clareza a respeito das aproximações entre currículo e formação de professores.

Já evidenciamos nas seções anteriores que o currículo na vertente neoliberal ocupa lugar de destaque na política educacional. Para o mal ou para o bem, por meio do currículo escolar é possível materializarmos verdadeiros projetos de educação e sociedade. Na sociedade dividida em classe então, o currículo cuida de materializar no contexto educacional aquilo que já acontece no plano econômico: o violento processo de exclusão social.

No Brasil, formação de professores e currículo são campos de investigações marcados por conflitos e limitações. Com isso, currículo e formação de professores encontram-se estreitamente relacionados por comporem dentro de suas características como partes do projeto educação na sociedade de classes. A gênese da compreensão das relações e as contradições entre currículo e formação de professores, na nossa perspectiva, encontram-se relacionadas com o debate sobre a educação e a formação de trabalhadores/trabalhadoras a partir das transformações da base de produção que sustenta toda a sociedade de classes.

A redefinição na base de produção atribuiu aos sujeitos em processos formativos a convicção de que eles são responsáveis pela sua própria formação por meio de suas qualidades e competências. A reboque do processo, ganhou força no cenário brasileiro o

discurso sobre a importância da homogeneidade dos processos formativos a partir de categorias como empregabilidade e competência.

Neste sentido, a educação é elevada à condição estratégica de habilitação dos trabalhadores aos novos padrões da base de produção capitalista. Conceitos como empregabilidade e competência, que são difundidos pelo grande capital, nessa concepção assumem papel fundamental nessa proposta de educação que busca de qualquer forma inserir os processos formativos de trabalhadores no contexto da economia global. Esse discurso sustenta-se em argumentos como a necessidade de processos formativos mais eficientes para garantir melhores condições de empregabilidade em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, no qual somente os mais qualificados alcançarão (dessa forma se for ideia de futuro) o mercado de trabalho. Neste sentido, entendemos que a formação de professores com base nos princípios neoliberais e o currículo de base única são partes de um autêntico projeto de educação que contribui para perpetuar a sociedade de classe.

Desta forma, a formação docente e o currículo são campos da área da Educação que demarcam cobranças e contradições da educação nacional que ganharam destaque nas últimas décadas, entre os motivos, a inserção no contexto educativo da lógica de mercado. Essas duas áreas da Educação são tratadas na lógica de mercado de forma diferenciadas. Enquanto o currículo é tratado como fonte de suma importância para o capital, o processo de formação de professores é tratado com negligência, descaso e até mesmo desestruturado.

Em relação ao sucateamento dos processos formativos de professores é importante evidenciar que o descaso com o processo não é por acaso. Para o capital, o sucateamento dos cursos de formação de professores é condição necessária para justificar a presença de empresas educacionais vendendo seus livros e pacotes de formação. Esse contexto evidencia a elevação da educação em todas as suas dimensões a produto à venda no mercado, fortalecendo a mercantilização da educação.

Segundo Costa (2018a), a centralidade e articulação dessas duas áreas da educação podem ser evidenciadas de forma clara quando tomamos como exemplos a implementação de currículo de base única. No Brasil, a definição da BNCC, segundo Costa (2018a, encontra-se diretamente ligado a um processo de formação de professores que buscava em sua essência a estruturação da formação em uma unidade. Desta forma, a fusão do currículo de base única e a formação de professores configura-se como de um projeto nacional de uniformização da educação básica para legitimar a concepção prática do trabalho.

Para Freitas (2012), a implementação de um currículo de base única tem consequências em toda a educação. Além disso, constitui-se como etapa fundamental do

projeto de educação pensado por empresários educacionais que tentam a qualquer custo criar no contexto brasileiro uma padronização não somente do currículo e da formação de professores, mas também na área da gestão educacional e material didático. Essas padronizações têm como principal objetivo criar no contexto educativo brasileiro meios de dominação e controle por parte dos agentes a serviço do grande capital.

No que tange especificamente à formação de professores, Dias (2012) destaca que, no contexto brasileiro, a busca pela uniformização dos processos de formação de professores pode ser percebida desde a década de 1990. Desde então, cresceu a mobilização em defesa de uma concepção básica de formação de professores alinhada principalmente à concepção prática de trabalho. Desta forma, o currículo e a formação de professores adquire centralidade na medida em que essas duas áreas da educação podem configurar-se um novo processo de formação para que todo um processo de formação seja de educando ou de educadores.

Nessa perspectiva, Macedo (2014) destaca que nesse alinhamento entre formação de professores e currículo está inserido o discurso da qualidade da educação. Tal discurso encontra-se presente no texto da BNCC e configura-se como um importante elemento para justificar a unificação do processo de aprendizagem a que serão submetidos e controlados os professores, a partir de padrões de qualidade externos. Para isso faz-se necessário instituir a lógica da padronização nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas.

Dias (2012) destaca também que, em tempos de vinculação de currículo e formação de professores, cresce o discurso ligado ao protagonismo do professor vinculado ao discurso da profissionalização docente. Tal discurso traz em suas entrelinhas um forte apelo por uma formação docente ligada ao desenvolvimento da aprendizagem por competências comprometido com as necessidades de mercado que necessitam de um verdadeiro exército de mão de obra barata, pronto para atuar com sua formação precária em uma educação de baixa qualidade, que tem dentre as suas funções a perpetuação da divisão do trabalho e da sociedade de classes.

Dias e Lopes (2009) evidenciam que, no contexto brasileiro, o alinhamento do currículo com a formação de professores apresenta um forte discurso hegemônico. A preocupação das correntes hegemônicas com o currículo e a formação de professores de certa forma é consequência da ciência que ambos os campos da educação organizados de formas articuladas desempenham papéis distintos no projeto de educação burguesa, todavia, complementares, pois a interligação entre currículo e formação docente pode materializar de forma concreta o projeto de educação da burguesia para a classe trabalhadora.

Felício e Silva (2017) destacam que a integração entre currículo e formação de professores se fizeram presentes nas políticas e práticas curriculares da Educação Básica brasileira desenvolvidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Brasil (2010) recomenda que o trabalho docente deve partir de uma perspectiva de integração das áreas do conhecimento buscando superar o processo histórico de fragmentação do trabalho pedagógico. Para que essa fragmentação seja superada é necessária uma reflexão crítica a respeito da integração dos currículos nas diferentes propostas formativas (FELÍCIO; SILVA, 2017).

Se levarmos em consideração que o currículo adotado apresenta uma forte inclinação para a dominação da classe trabalhadora e para manutenção da divisão do trabalho, acreditamos que a integração do currículo hegemônico com a formação de professores possa contribuir com a construção de outro tipo de educação, com outra sociedade.

Felício e Silva (2017) alertam ainda que é necessário muito cuidado quando se pretende trabalhar de forma integrada o currículo e a formação de professores, haja vista que o currículo e seus elementos podem tendenciar para um modelo específico de formação a partir das articulações que podem estar presentes no seu interior. Somada a isso, existe ainda a preocupação com as características específicas da formação docente no século XXI, quando o trabalho docente é cada vez mais questionado por não acompanhar a dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Talvez aqui, a questão não seja acompanhar tais dinâmicas, mas uma questão de garantir as condições necessárias para que a formação docente possa acompanhar tais dinâmicas.

Na lógica capitalista, é importante ressaltar que vem sendo cada vez mais exigido um perfil docente em que suas habilidades precisam ir para além do ensino. Para Alonso (2007), é exigida do docente uma gama de características que estão fora da realidade da formação docente. Na realidade, os novos perfis do docente são cunhados de acordos com as características da educação neoliberal. Existe, de certo modo, uma grande contradição desse processo, enquanto o discurso hegemônico aponta para a necessidade de um professor reflexivo, dialógico e que respeita a diversidade, ao mesmo tempo cuida que os processos formativos de professores sejam racionais, cartesianos e tecnicistas, projetados como receituários acabados a serem aplicados pelos professores em sua prática docente.

Desta forma, a formação docente constitui-se como um campo onde se apresentam grandes desafios e incertezas e, neste campo, emerge a possibilidade de pensar os processos formativos de professores a partir das propostas curriculares. Nessa perspectiva, o docente pode materializar de forma concreta sua formação a partir de sua prática docente.

Para tanto é necessária outra lógica para fundamentar o processo. Pois, a formação docente alinhada ao currículo orientado pela ótica neoliberal serve apenas para a manutenção de um regime geral de exploração, onde a escola e professores assumem papéis de garantir no âmbito educacional a mesma lógica de exclusão que acontece no plano econômico.

Neste sentido, currículo e formação de professores podem ser pensados para além dessa ótica neoliberal. Para conceber integração, faz-se necessário então pensarmos, conforme Lopes (2008), a integração do currículo na formação de professores como um processo que possa superar a mera transposição de pressupostos, buscando construir um autêntico processo de formação que transforme de dentro para fora, não apenas as concepções mas também a prática pedagógica.

Para que isso não ocorra faz-se necessário, segundo Felício e Silva (2017), compreendemos a formação docente como um referencial integrado sustentado em um enquadramento teórico onde esteja presente um entendimento amplo e crítico sobre o currículo, de modo que possa potencializar um autêntico projeto de formação que possa não somente englobar mas também integrar os sujeitos envolvidos no processo formativo.

Para Santos (2015), currículo e formação de professores encontram-se interligados, pois a prática pedagógica do professor pode materializar a concepção de mundo, homem e sociedade presentes no currículo. Segundo Limonta (2009), essa transformação afetou significativamente todos os níveis da educação formal. A nova dinâmica de produção fez emergir a necessidade de um novo trabalhador para formar um novo trabalhador, então foi adotada uma concepção singular de escola e de ensino como consequência do processo.

Para Silva (2011), um autêntico projeto de formação de professores alinhado ao currículo que busque a consolidação de um referencial teórico formativo deve visar a formação global e integral dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Segundo Campos (2002), para analisar o contexto da formação de professores faz-se necessário conhecermos suas bases de produção hegemônica, que nos possibilitam compreender que o processo de formação de professores encontra-se diretamente vinculado ao dilema da produção para o desenvolvimento econômico e tem como premissa básica a adaptabilidade e a eficácia social.

Mascarenhas (2002) destaca que a relação existente entre capital e produção possibilitou um rápido avanço da tecnologia, de onde surgiram novas relações de exploração. Desta forma, paralelamente às discussões sobre formação de professores está presente também a ideia de formação de trabalhadores de forma rápida e sem altos custos na medida em que essa ideia de formação prepara os trabalhadores para desenvolverem tarefas puramente técnicas.

Segundo Limonta (2009), o novo processo de formação de professores tem papel de operacionalizar toda a nova agenda de educação que necessita de atenção tanto no plano epistemológico como no político, pois as organizações internacionais prescrevem sua própria concepção de formação de professores para países em desenvolvimento como o Brasil. Assim, formação inicial e continuada obedecem certa relação com a dinâmica de produção de mão de obra para o mercado de trabalho.

5 REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE E BNCC: APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTO E CONTRADIÇÕES

As políticas, diretrizes e normas coincidem na priorização de currículos baseados em competências, nas avaliações de resultados, na pressão sobre os docentes, seus compromissos e responsabilidades.

(Miguel Arroyo)

Como já evidenciamos, a construção de um currículo nacional de base única para o Brasil foi influenciada por agentes externos à educação e tais documentos influenciaram em todo o país a construção de documentos para parametrizar as políticas estaduais de educação em relação à implementação da nova proposta. Neste sentido, nesta subseção buscamos identificar os vestígios dessas influências nos documentos que representam a materialização da política curricular em âmbito nacional e estadual. Como já foi explicitado nas seções anteriores, a BNCC é um documento normativo que define de forma progressiva as aprendizagens que os educandos devem desenvolver durante a Educação Básica.

Para contribuir com o processo de implementação da BNCC foi criado em 2018 o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). O programa surgiu com o objetivo apoiar a Unidade da Federação (UF) no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e das Secretarias Municipais de Educação. Dessa forma, a partir do trabalho desenvolvido pelo programa PROBNCC/AP foi elaborado o Referencial Curricular Amapaense (RCA).

Assim, o RCA constitui-se como o desdobramento da BNCC para o estado do Amapá e engloba todas as escolas públicas, sejam elas estaduais ou municipais, e também as escolas privadas, abrangendo a Educação infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais. Os documentos analisados materializam a atual tendência da política de currículo que vem sendo implementada no Brasil e constitui-se como um projeto de educação. Neste sentido, torna-se cada vez mais relevante compreendermos suas aproximações, distanciamentos e contradições.

5.1 Influências externas

Quando buscamos identificar as influências externas nos documentos da BNCC e do RCA percebemos que algumas encontram-se implícitas nos documentos. Todavia, em

algumas passagens dos referidos textos fica explícita a orientação de instituições nacionais e internacionais no processo de elaboração dos documentos, como no exemplo a seguir:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 6)

O texto da BNCC evidencia que existe um alinhamento entre BNCC e a Agenda 2030 da ONU, sendo que essa agenda apresenta 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável e 169 metas para promover a vida digna para todos. Como a BNCC afirma que encontra-se alinhada à Agenda 2030 e o RCA fala em metas julgadas valiosas, julgamos necessário apresentamos algumas metas que fazem inferência sobre educação presente na Agenda 2030 que devem ser adotadas em todos os Estados-membros da ONU. Na Agenda 2030 da ONU à educação constitui-se como um objetivo. Mais especificamente, denomina-se *Educação de Qualidade* e apresenta 10 metas para a educação. Dentre essas destacamos a meta 4.1 que afirma que:

até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que **conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.** (ONU, 2016, grifo nosso)

Nas metas da Agenda 2030 da ONU acima evidenciamos alguns elementos que de fato aproximam a BNCC e o RCA a resultados quantificáveis, a serem mensurados pelas avaliações nacionais padronizadas. Para Alves e Soares (2015), o foco nos resultados na educação brasileira fica evidente com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a indicar o padrão de qualidade oferecida pela educação brasileira a partir das avaliações em larga escala. O grande problema dessa perspectiva de educação, segundo Alves e Soares (2013), é que o foco em finalísticos não considera as condições reais de existências de meios que propiciem a obtenção de tais resultados.

Segundo estes autores, na lógica dos resultados, os alunos como menor nível socioeconômico apresentam os piores resultados. Isso é devido, entre outros motivos, pela dificuldade que a escola tem em se elevar ao padrão indicado. Essa dificuldade materializa a falta de políticas que visam a superação das limitações das instituições de ensino. Desta forma, uma análise por resultados por meio de indicadores finalísticos, segundos os autores,

não traduz efeitos socialmente justos. Tratando especificamente de educação, os resultados dessa política no contexto brasileiro evidenciam a ausência de equidade na nossa educação, ou seja, não é por meio de resultados finalísticos que teremos um sistema educativo equitativo. O sistema equitativo de educação deve ser pensando a partir políticas e práticas educacionais que visem a redução de desigualdades sociais e econômicas dos sujeitos educados.

Outra meta que consideramos importante da Agenda 2030 da ONU onde podemos discutir quanto às aproximações com a BNCC e o RCA é a meta 4.3 que orienta como deve ser o acesso a educacional até 2030: “assegurar a igualdade de **acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade**” (ONU, 2016, grifo nosso). Neste trecho da Agenda 2030 da ONU fica evidente que o acesso à educação não configura-se como um direito social, mas como um serviço ao qual todos têm direito, todavia, em preços acessíveis. Talvez seja o motivo que atraiu o interesse de agentes privados para participar do processo de elaboração e implementação da BNCC e do RCA.

Para D’Avila (2018), tanto o Estado brasileiro como os organismos internacionais exercem influência na condução das políticas educacionais. Segundo a autora, essas instituições têm papel hegemônico em relação aos processos de elaboração, avaliação e implementação das políticas educacionais no Brasil. D’Avila (2018) explicita ainda que os organismos internacionais atuam tanto na formulação como na condução das políticas educacionais. Assim, D’Avila (2018) destaca que os principais agentes que efetivam as parcerias público e privado no Brasil são: os organismos internacionais em escala mundial e as Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos em escala local.

Outra meta da Agenda 2030 da ONU que merece destaque no diálogo é a 4.4. Nesta meta encontramos termos como: competência, técnica, habilidade e empreendedorismos. Tais conceitos são recorrentes tanto na BNCC como no RCA. A meta 4.4 orienta ser um objetivo: “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham **habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo**” (ONU, 2016, grifo nosso).

Primeiro é importante destacar que a Agenda 2030 da ONU acompanha um movimento de estudos e relatórios que tem visado no século XXI emitir medidas, recomendações e, principalmente, diretrizes para educação. No estudo desenvolvido por Chizzotti e Ponce (2012) encontramos evidências do movimento desde 1987 quando a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) financiou pesquisas

sobre currículos. Encontramos ainda a “Conferência Mundial Educação para todos” realizada em 1990 e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Segundo Chizzotti e Ponce (2012), o propósito do evento foi elaborar um plano de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Estes autores destacam ainda a organização de um projeto de definição e seleção das competências-chave idealizadas pelos países membros da OCDE em 1993. Esse projeto teve como objetivo identificar e definir o nível de escolaridade que os jovens e adultos deveriam atingir. Esse projeto foi fundamental para definir os marcos de referência da avaliação dos resultados por meio do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).

Costa (2018b) destaca que, por trás dessas instituições, programas e projetos, encontramos a dimensão economicista de educação que vem obedecendo uma lógica da internacionalização de políticas curriculares que, desde a década de 1970, estimula padrões mínimos de educação, formação, aprendizagem “que buscam uniformizar as ações dentro da escola, intervindo de forma administrativa, política, filosófica e hegemônica” (COSTA, 2018, p. 70). Assim, articula-se a política de currículo em vários países pautados em competências de aprendizagem. Evidentemente, a aprovação da BNCC e, conseqüentemente, a elaboração do RCA, revelam que o Brasil e o Amapá não estão de fora do processo.

Segundo Costa (2018a), as grandes organizações internacionais se servem da educação para promover reformas dos sistemas educativos tendo por finalidade adaptá-los as necessidades criadas pela economia globalizada. Neste sentido, Costa (2018a) compreende que a educação que tem por base o modelo neoliberal buscará a formação do cidadão para o mercado de trabalho visando a obtenção de maiores benefícios econômicos. Isso acontece devido ao fato de a necessidade do mercado de formar mão de obra com baixa escolaridade que tenha competência e habilidade para atuar no mercado ter se tornado prioridade nas políticas públicas neoliberais.

Para Sacristán (2007), a sociedade pós-moderna agregou a certos saberes e conhecimentos um valor produtivo; neste sentido, a informação passou a ser fundamental para o desenvolvimento das relações produtivas, marcando, dessa forma, a inserção ou a exclusão de sujeitos dependendo do nível de certos saberes. Sacristán (2007) entende que o processo leva à criação de novos paradigmas e novas formas de relações entre indivíduos, cultura e classes sociais. Neste contexto, a educação encontra-se vinculada à informação e constitui-se como um centro de poder que necessariamente precisa ser controlada.

Neste sentido, autores como Santomé (2013) e Sacristán (2007) chamam atenção para o processo e economização das políticas educacionais que têm ganhado força em meio à sociedade pós-moderna criando padronizações de educação a partir de programas, projetos e diretrizes liderados por organizações internacionais. Dentre as consequências do processo temos o deslocamento educacional do Estado para o setor privado, que passa a compor por meio da educação a agenda global das empresas a serviço do grande capital.

Para Costa (2018), quando se olha especificamente para fatores como capital e trabalho, a educação torna-se um peso para o desenvolvimento econômico. Para Pacheco (2000), mesmo como pressuposto é inaceitável o argumento que por meio da submissão da educação à economia alcançaremos a prosperidade.

Segundo Chizzotti e Ponce (2012), a ascensão das teorias neoliberais produziram significativas transformações em meio às políticas curriculares. Tais teorias produziram reformas tanto no objetivo como na finalidade do ensino e desenvolveram novos conteúdos escolares e método de aprendizagem que possibilitaram a criação da avaliação por resultados, que toma como referência competências previamente definidas. Pacheco (2007) compreende que as políticas curriculares atuais encontram-se empregadas por certa tendência que visa a uniformização da educação a partir da lógica de mercado.

Costa (2018) entende que a implantação de um currículo mínimo nacional expressa nas suas entrelinhas as especialidades do conhecimento que o educando precisa desenvolver para a realização de uma atividade voltada ao mundo do trabalho. No aspecto, Sacristán (2000) explicita que a adoção de um conteúdo mínimo não se limita na definição da obrigatoriedade dos elementos que devem ser ensinados e aprendidos nas escolas. Segundo Sacristán (2000), o processo ganha profundidade na significação cultural e social. Desta forma, os currículos mínimos nacionais apresentam claras posições políticas, por essa razão faz-se necessário avaliarmos as consequências de tais políticas de currículo para a sociedade, uma vez que estamos diante de um processo no qual o currículo configura-se como elemento fundamental tanto da política educativa quanto cultural e transforma-se em elemento de expressão da política social para a sociedade.

Costa (2018) compreende que os organismos internacionais atualmente estão atuando como ditadores de regras para a educação, principalmente de países pobres. Neste sentido, tais organismos têm determinações que apontam para a “necessidade” da construção de currículos mínimos nacionais, sendo que verificamos nas suas entrelinhas os interesses, tanto ideológicos quanto econômicos, que visam controlar e regular os processos formativos nos moldes das necessidades do atual sistema de produção.

Segundo Costa (2018), as diretrizes e recomendações das organizações internacionais influenciaram significativamente o sistema educacional brasileiro, bem como suas políticas curriculares. Essas influências estão alicerçadas em pressupostos políticos de base financeira e interesses comerciais. Neste sentido, Costa (2018) destaca que as políticas educacionais propostas pelo MEC são pautadas nessas recomendações desde a década de 1990 sendo que a exigem do ensino por base no desenvolvimento de competências, implantando uma lógica de educação baseada na meritocracia na qual potencializa-se cada vez mais o individualismo.

Para Costa (2018), a BNCC será responsável por criar padrões de competências, habilidades e conteúdos em todo o Brasil. Neste contexto, os padrões nacionais entrarão em conflito com as vivências e cultura locais. Este, sem dúvida, é um fato decisivo para questionarmos a verdadeira existência da BNCC. Costa (2018) destaca ainda que a BNCC encontra-se inserida em um contexto político-econômico que segue as mesmas orientações da atual ordem mundial marcada pelas necessidades do modelo econômico neoliberal. Assim, percebemos os organismos internacionais influenciaram profundamente a concepção de educação defendida pela política de currículo atualmente. Tais influências podem ser observadas por meio de características, tais como: controle, metas, competências e habilidades, padrões de aprendizagem e avaliação em larga escala.

5.2 Direito de aprendizagem

Com a promulgação da CF de 1988 a educação foi tratada como direito de todos e dever do Estado. Todavia, alguns documentos dentro do nosso ordenamento jurídico educacional foram aprovados após a constituição de 1988, como a Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação PNE e a própria BNCC, sendo que todos falam em direitos e objetivos de aprendizagem. Nesta subseção, para além de explicitarmos como o direito de aprendizagem encontra-se presente na BNCC e no RCA, buscamos evidenciar as implicações para a educação da substituição da nomenclatura “direito à educação” por “direito de aprendizagem”.

No texto da BNCC o direito de aprendizagem é facilmente percebido, pois essa proposta encontra-se permeada em toda a funcionalidade da educação no documento. Desta forma, dentro das inferências sobre os direitos de aprendizagens na BNCC destacamos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os

direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2017, p. 6-21, grifo nosso).

Nos trechos destacados fica evidente que os direitos de aprendizagens encontram-se diretamente relacionados com o desenvolvimento de certas competências. Neste sentido, as competências prescritas pela BNCC materializam os direitos de aprendizagem que cada educando deve adquirir durante a Educação Básica. Desta forma, alcançar as competências estaria assegurando os direitos de aprendizagem de cada educando. Evidentemente que este processo não é tão simples como a BNCC descreve.

Mueller (2018) evidencia que o direito de aprendizagem no texto da BNCC tem dentre seus alicerces o discurso pela igualdade, diversidade e equidade. “Por igualdade educacional o referido documento preconiza garantir o direito de aprendizagem por meio da determinação do que necessita ser ensinado” (MUELLER, 2018, p. 57). Nas palavras do próprio autor, o alcance dessa suposta igualdade é imperceptível, principalmente se realizarmos uma análise dialética do processo. A totalidade do processo aponta para o desenvolvimento de políticas educacionais que corroboraram com o aumento das desigualdades sociais, a ampliação da mercantilização da educação e o adentramento da iniciativa privada cada vez mais no campo da educação.

Ozório (2018) destaca que, com a BNCC, o MEC definiu as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante a educação. Mueller (2018) alerta que ao definir direitos de aprendizagem foi definido o quê o aluno deve aprender em todos os ciclos da Educação Básica (EB). Neste sentido, abre espaço para o alinhamento dessas aprendizagens com as avaliações em larga escala da EB e, assim, a BNCC acaba por legitimar uma lógica de educação sendo que se levanta o discurso da equidade dos direitos de aprendizagem, todavia não se preocupa com as condições necessárias para chegamos de fato a essa equidade.

Para Costa (2018), a BNCC é a própria materialização estruturada da regulamentação da educação brasileira, sendo que direitos de aprendizagens e a qualidade educacional são os alicerces dessa bandeira. Nessa perspectiva, Costa (2018) evidencia que os direitos de aprendizagem são compreendidos como pressupostos que trabalham com a falsa perspectiva de que se faz necessário formular conteúdos curriculares comuns para que todos os estudantes no Brasil tenham os mesmos direitos de educação.

Nessa mesma perspectiva, a qualidade da educação encontra-se diretamente relacionada ao processo de avaliação e controle do que é ensinado nas escolas e do que é aprendido. Assim, Costa (2018) conclui que a educação nos moldes da BNCC preocupa-se em restringir a garantia de educação escolar aos conhecimentos considerados como essenciais.

A mesma lógica de garantia de direitos essenciais encontramos no RCA, vinculando as competências gerais que o aluno deve desenvolver. Nessa perspectiva, o documento evidencia que:

Ao analisar os textos que compõe a BNCC percebe-se fortemente presente o conceito de competências, tanto que ela aponta as **10 competências gerais que todos os estudantes têm o direito de aprender** na Educação Básica. Pode-se assim dizer que o foco do trabalho pedagógico precisa ser o desenvolvimento de competências e habilidades. (AMAPÁ, 2018, p. 18, grifo nosso).

Na BNCC e no RCA os direitos de aprendizagem apresentam-se de forma contínua, perpassando por toda a educação básica, e encontram-se articuladas com os aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos, definindo, dessa forma, a formação que almeja alcançar. Neste sentido, tanto no texto da BNCC como no RCA encontramos a inferência que os direitos de aprendizagem são explicitados por meio dos princípios éticos, políticos e estéticos, que buscam alcançar a formação humana e integral contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e livre de discriminação, do preconceito e exclusão.

Nessa perspectiva, Freitas (2018) explicita que o direito à educação nos moldes da BNCC encontra-se seriamente comprometido devido ao fato que houve uma redução de direitos quando a mesma estabeleceu o que todos devem aprender a partir dos direitos e objetivos das aprendizagens. Para Freitas (2018), estamos diante de um processo que criou um padrão de formação articulado a um currículo mínimo e às avaliações nacionais.

Segundo Silva (2018), a obrigatoriedade da base apresenta um caráter impositivo. Isto porque, ao estabelecer quais aprendizagens devem ser desenvolvidas e vincular essas aprendizagens ao desenvolvimento por competências, a parte obrigatória do currículo acaba sendo na perspectiva impositiva diante de qualquer proposta de currículo que venha tentar levar em consideração as especificidades regionais. Não é por acaso que o currículo encontra-se vinculado às avaliações nacionais entre o currículo escolar da escola pública e o ENEM, por exemplo. Isto pelo menos no Amapá, a partir dos mesmos conhecimentos e da mesma forma, pois os conteúdos da base serão os mesmos das avaliações nacionais; a parte diversificada ficará às margens do processo avaliativo, silenciando culturas, saberes e práticas formativas outras.

Silva (2018) explicita que, ao adotar uma base que tem como fim em si mesma, estamos reduzido o currículo a uma visão limitada e descontextualizada da nossa realidade educacional. Ao adotar (compulsoriamente) essa perspectiva de currículo estaremos limitando o direito à educação e ao mesmo tempo desconsiderando o viés crítico da educação e a diversidade de saberes existentes nas diferentes regiões do país, pois o direito de aprendizagem nada mais é que uma listagem de objetivos que, na essência, restringe o aspecto social do Direito à Educação. Contrariado o processo, Cardoso (2018) nos ensina que é preciso ir além dessa proposta para garantirmos o direito à educação. Dessa forma, faz-se necessário partirmos do pressuposto que no Estado Democrático de Direito todos têm direito à educação independentemente de classe social, condição sociocultural, biológica e psicológica.

5.3 Concepção de educação

Entender a concepção de educação no âmbito do desenvolvimento das políticas educacionais é fundamental para compreendermos os reais objetivos da política educacional implantada. Neste sentido, nesta subseção analisam-se trechos retirados da BNCC e do RCA que nos ajudam a compreender a concepção de educação que orienta os documentos.

De início, é importante evidenciarmos que a BNCC e o RCA são documentos que consolidam toda uma política educacional, em especial na área do currículo, pensada desde a década de 1990. Essa vinculação fica clara quando encontramos no texto da BNCC a seguinte afirmação:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 06)

É possível evidenciarmos no contexto que a BNCC não se configura como uma discussão apenas na área do currículo. Suas respectivas implementações implicam em mudanças significativas na forma de pensar, conceber, avaliar e fomentar a Educação Básica no Brasil. Quando o próprio texto deixa claro que existe um alinhamento dessa política com a formação de professores e com a sistemática de avaliação, podemos compreender o alinhamento como um “pacote” de padronização do ensino que se encontra muito mais ligado à lógica de mercado e à dinâmica da relação entre produção e consumo do que propriamente com a educação como direito social.

Neste sentido, Silva (2018) compreende que a educação alicerçada a uma proposta pedagógica que visa o desenvolvimento de competências constitui-se como um retrocesso da política de currículo, haja vista que nessa perspectiva de educação encontramos até mesmo de forma explícita as influências de mecanismos nacionais e internacionais que contribuem para que o terceiro setor imprima uma visão ideológica mercantil de educação, na qual o sucesso escolar vincula-se à qualidade total da educação, de forma que torna-se possível a sua mensuração quantitativa por meio de avaliações externas.

Seguindo essa lógica, em outra passagem da BNCC encontramos uma afirmação que aponta para a superação de fragmentação das políticas educacionais:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a **fragmentação das políticas educacionais**, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um **patamar comum de aprendizagens** a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 06, grifo nosso)

Nessa afirmação, no mínimo duas categorias precisam ser problematizadas: fragmentação da política educacional e patamar comum de aprendizagem. Essas duas categorias, em um primeiro momento, parecem que são distantes uma da outra. Todavia, na dinâmica atual da política educacional essas categorias, quando problematizadas criticamente, revelam que estamos diante de um processo que busca a uniformização tanto das políticas educacionais como das aprendizagens. Evidentemente essa perspectiva de uniformização tem consequências na sociedade.

Dentre essas consequências Silva (2018), destaca que a BNCC tem dentre seus objetivos substituir uniformidade desorganizada por diversidade organizada. O problema desse processo, na perspectiva de Silva (2018), diz respeito aos sujeitos construtores do currículo. Organizados por agentes específicos mesmo com representações de todos os níveis da federação e a contribuição da sociedade civil organizada, o currículo ainda acaba por materializar as concepções dos agentes hegemônicos envolvidos no processo.

Outra consequência do processo diz respeito à centralidade por parte do Estado na educação em relação ao controle de resultados. Os resultados, nessa lógica de educação, serão passíveis de mensuração e quantificação, evidentemente obedecendo certos padrões de “qualidade” estabelecidos pelos mesmos agentes que criaram a BNCC. Desta forma, torna-se necessário o controle dos processos educativos criando um padrão de educação. Na BNCC esse padrão denomina-se competências, como podemos evidenciar abaixo:

Ao longo da Educação Básica, **as aprendizagens essenciais** definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017, p. 06)

Para Silva (2018), a incorporação do conceito de competência na BNCC materializa a mobilização de conhecimentos e habilidades que vão ao encontro das funções da escola. Estamos falando na realidade da substituição de conhecimentos e aprendizagem pelas aprendizagens mínimas para as classes populares sobreviverem na sociedade dividida em classes. Desta forma, as competências listadas na BNCC oferecem as referências necessárias para o fortalecimento das aprendizagens essenciais estabelecidas. Evidentemente, as competências e as aprendizagens essenciais encaminham os sujeitos para o desenvolvimento prático do trabalho.

Silva (2018), alerta ainda que as aprendizagens essenciais na BNCC apresentam grande inclinação para atender as decisões políticas que permearam seu processo de construção. Haja vista, que a produção final da BNCC simplesmente ignorou a vasta produção científica brasileira dessa área e introduziu em seu texto uma proposta de educação muito peculiar ao sistema de produção capitalista.

Ao buscar compreender qual seria a concepção de educação que se encontra presente no texto da BNCC, observamos frequentemente os termos competências e habilidades. O próprio documento evidencia qual sua compreensão de competência e habilidade:

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, 2017, p. 06)

É importante explicitar que o conceito de competência apresenta diversos significados e, dependendo do contexto em que ele é usado, apresenta sentidos diferentes. Nesse sentido, Pinheiro (2018) destaca que em educação o conceito encontra-se associado por vários momentos ao saber-fazer e que a definição de competência tendo o elemento como base torna-se potencialmente perigoso, por três motivos: os saberes não são necessariamente parte das competências, muito menos a totalidade da mesma; normalmente as competências são descritas como ações, mas não são elas que viabilizam o êxito; e tais conhecimentos relacionam-se com um determinado contexto.

Assim, Pinheiro (2018) explicita que a condução da política educacional que levou à implementação da BNCC foi orientada pela necessidade da reestruturação produtiva. Desta forma, a ênfase na educação por competência é consequência das novas características que foram incorporadas ao mundo do trabalho capitalista pós-moderno que exigem um trabalhador flexível e adaptável.

Na BNCC, as competências encontram-se articuladas com o desenvolvimento de toda a Educação Básica e desdobra-se no plano didático proposto para essa etapa da educação como podemos visualizar no trecho documento abaixo:

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC [...], inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 06)

Cardoso (2018) evidencia que é preciso cuidado quando trabalhamos com o desenvolvimento de competências pois, como o conceito pode ser utilizado em vários contextos, pode apresentar sentidos diversos dependendo do enfoque que é dado. Neste sentido, a autora explicita que no contexto educacional desenvolvimento de competências encontra-se diretamente relacionado com conceitos como capacidade, habilitação e potencialidade.

Pinheiro (2018) destaca que essa noção de educação dentro da lógica mercadológica corrobora potencialmente para a redução dos saberes e das experiências, na medida em que prevalecem no processo de ensino-aprendizagem os conteúdos relativos aos das competências estabelecidas e deixa de oportunizar outros saberes que existem em cada região. Assim, para Pinheiro (2018), na educação por competências os discentes são reduzidos em pessoas de mente vazia, que deve ser preenchida com os saberes da competência, assim ela recebe o conhecimento necessário para tornar-se um consumidor no modo de produção capitalista.

Quando passamos para as análises da perspectiva de educação presente especificamente no RCA percebemos que a concepção presente neste documento é a mesma estabelecida pela BNCC. Essa aproximação da perspectiva de educação da BNCC com o RCA do ponto de vista do desenvolvimento da política educacional torna-se extremamente necessária, haja vista que a BNCC foi pensada para orientar as construções das referências curriculares locais. Desta forma, garantir no plano local o que foi estabelecido no âmbito

nacional torna-se fundamental para o desenvolvimento dessa política educacional. Nesse sentido, o RCA se aproxima da BNCC quando ele afirma que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. 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. (AMAPÁ, 2018, p. 16)

Já explicitamos quais as implicações no contexto educacional da implantação de um currículo de base única, que tem como premissa de educação o desenvolvimento de competências e habilidades. Mas nunca é demais reiterar que uma educação com base no desenvolvimento de competências e habilidades é incompatível com a resolução de demandas complexas de nossa sociedade, muito menos garante o exercício pleno da cidadania.

Essa perspectiva coaduna com o pensamento de Costa (2018), ao explicitar que as exigências de um tipo específico de trabalhador exigiu um tipo específico de pedagogia aliada ao desenvolvimento de competências necessárias para a reorganização do trabalho em tempos de acumulação flexível. Assim, Costa (2018) compreende que a educação por meio do ensino por competência tem como principal objetivo a homogeneização do pensamento, restringindo o nível de esclarecimento para contribuir com a manutenção do sistema de exploração capitalista. A esse respeito, em determinado trecho do RCA encontramos a seguinte afirmação:

Ao analisar os textos que compõe a BNCC percebe-se fortemente presente o conceito de competências, tanto que ela aponta as 10 competências gerais que todos os estudantes têm o direito de aprender na Educação Básica. Pode-se assim dizer que o foco do trabalho pedagógico precisa ser o desenvolvimento de competências e habilidades. (AMAPÁ, 2018, p. 18)

Nesta passagem fica evidente que o foco no desenvolvimento de competências e habilidades que encontramos no RCA é oriundo da orientação da BNCC por educação nos moldes do desenvolvimento por competência. Esse entrelaçamento fica mais explícito a seguir:

Espera-se que o processo ou resultado de aprender não seja confundido com a utilização de competências e habilidades para resolução de problemas. Deseja-se que uma busca permanente e efetiva pela aprendizagem que contribua para a estruturação do pensamento e construção de conhecimentos

através de experiências significativas e vivências duradouras. (AMAPÁ, 2018, p. 148)

Neste pequeno trecho, da mesma forma que evidencia a vinculação da educação por competências com o RCA, é possível perceber também uma pequena contradição entre BNCC e RCA, quanto este afirma que espera que o processo ou resultado de aprender não seja confundido com a utilização de competências e habilidades para resolução de problemas. Em termos práticos a educação por competência trabalha justamente com a perspectiva de desenvolver competências e habilidades para a resolução de problemas de baixa complexidade.

Nesta linha de raciocínio, D'Avila (2018) destaca que educação por competência presente na BNCC conjuga um processo de padronização do conhecimento. Neste sentido, educação por competência associada a uma perspectiva positivista de ciência leva, de certa forma, a uma instrumentalização da razão orientada por um falso discurso de neutralidade em definição e seleção de conhecimento para educação nacional. Evidentemente, na política educacional neoliberal o desenvolvimento de competências é apresentado como algo positivo para a educação e o RCA, de certa forma, apresenta uma visão romantizada sobre o desenvolvimento de competência, conforme o trecho abaixo:

Lembrando que competência carrega em seu entendimento a disposição autônoma de ferramentas e habilidades apreendidas em determinado campo do saber, formar indivíduos competentes é induzir à conscientização do sujeito, instigando a reflexão para a própria linguagem, para os papéis que por meio dela pode desempenhar em sua comunidade, transformando a escola em um cenário empoderador. (AMAPÁ, 2018, p. 162)

Desenvolver competências nas escolas no contexto neoliberal a partir de um currículo de base nacional pouco ou nada tem a ver com o processo de conscientização do sujeito educando. Ao contrário, se levarmos em consideração os ensinamentos de Freire (1987), estamos diante de um autêntico projeto de educação que visa a alienação dos sujeitos. Neste sentido, o desenvolvimento do ensino por competência apresenta-se como uma falsa generosidade, pois o projeto de educação não está interessado no empoderamento dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. Se realmente tivesse interesse nisso, o desenvolvimento de competência e habilidades não seria a concepção de educação para orientar o ensino.

Dessa forma, a educação nesses moldes visa a perpetuação de condições de desigualdades historicamente construídas e socialmente reproduzida. Assim, afirmar que busca-se a conscientização por meio do ensino de competência é romantizar por ingenuidade ou malícia um violento processo de imposição dos valores do opressor sobre o oprimido.

Outro trecho do RCA que deixa claro a inclinação da perspectiva educação do RCA para o mercado encontra-se na perspectiva de futuro descrita no próprio documento; vejamos:

Nesta conjuntura, espera-se que o educando seja o protagonista no processo de ensino aprendizagem, construindo suas competências por meio da problematização dos temas da cultura corporal de movimento nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal de maneira espontânea, autônoma e significativa e livre da seletividade, da priorização ao aprimoramento das técnicas dos movimentos esportivizados, do desempenho das capacidades físicas e das habilidades motoras, e por fim, da **hiper-competitividade**. (AMAPÁ, 2018, p. 176. grifo nosso)

Segundo Branco (2017), estamos diante de um discurso hegemônico que nem sempre é percebido até mesmo no meio acadêmico. A ideia de colocar o educando como protagonista do processo de ensino é acompanhada de forma sutil pelo discurso de incapacidade do Estado em oferta serviços de qualidade na área da educação. Além dessa suposta incapacidade encontramos ainda no discurso hegemônico a necessidade de investimentos na formação de trabalhadores para atuarem no mundo do trabalho tecnológico.

Com isso, Branco (2017) evidencia que a formação para emancipação humana é substituída por uma perspectiva de educação que possui dentre as suas características a formação do sujeito: competente, competitivo e cada vez mais alienado até mesmo do intenso processo de desumanização. Não por acaso a proposta de educação do RCA fala em hipercompetitividade. Conceito que não tem sua gênese na educação, mas nas discussões a respeito da sustentabilidade do mercado. A adoção dessa educação em todo território nacional acarreta mudanças significativas e cria uma vasta demanda de matérias para que essa educação seja implementada de fato. É aqui que surgem as instituições “parceiras” para garantir a hipercompetitividade nos diferentes contextos formativos.

Por fim, encontramos no texto a afirmativa da vinculação entre aprendizagens essenciais, competências e a reiteração do cidadão que se deseja formar a partir da perspectiva educacional que norteia a educação adotada pela BNCC e pelo RCA. Vejamos: “Na versão homologada da BNCC, os organizadores expressam as aprendizagens essenciais em dez competências gerais, elas definem o cidadão que queremos formar e norteiam a educação que queremos para todos” (AMAPÁ, 2018, p. 176).

Já explicitamos que, em nosso entendimento, a concepção de educação que orienta o RCA é a educação por competências. Neste sentido, faz-se necessário evidenciamos que tipo de cidadão é formado nessa perspectiva de educação. Sabe-se que a elaboração do currículo de base nacional constitui-se como consequência de reformas que estão ligadas diretamente a

organismos internacionais e movimentos empresários. Para Branco (2018), essas reformas não estão focadas na resolução de problemas oriundos da política educacional, e sim do setor produtivo. Desta forma, a educação constitui-se como uma forma de adequar a formação dos sujeitos em processos formativos às necessidades do sistema de produção.

Nesse contexto, Branco (2018) destaca que a escola assume dois papéis: corroborar com a formação de força de trabalho nos moldes do capital ou contribuir para a inculcação da ideologia burguesa nas camadas populares da sociedade. Evidentemente, os elementos não se encontram desarticulados e nem são as únicas características da escola na sociedade capitalista. Branco (2018) destaca ainda que é preciso ir além do contexto educativo para compreendermos, pois muitos elementos que ajudam a compreender o processo de consolidação da educação no desenvolvimento por competência encontram-se relacionados com a dinâmica de funcionamento do setor produtivo.

Branco (2018) destaca que a ofensiva neoliberal na educação pode ser percebida por conceitos como eficiência, competitividade, meritocracia, materializando um projeto global que visa a redefinição da educação a partir da lógica de mercado substituindo aquilo que consideram ser ineficiência dos serviços públicos pela suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada; a transformação do agente político em agente econômico e a transformação na formação do cidadão crítico para cliente/consumidor.

Como consequência do processo, Costa (2018) compreende que os processos formativos estão sendo direcionados para atender a formação do cliente consumidor. Para isso novas demandas são criadas para subordinar a política educacional ao poder econômico entre os motivos para utilizar a educação por competência dentro de um currículo padronizado. Assim, garantindo as bases neoliberais no currículo da formação do cidadão pode suprir as necessidades geradas pelo sistema econômico e pelo mercado.

5.4 Base comum e aspectos regionais

O discurso que predominante em torno da BNCC defende que, mesmo com a BNCC, os professores continuarão a “escolher” os caminhos do processo de ensino-aprendizagem. Para além da autonomia, o discurso também reproduz a ideia que a parte diversificada do currículo é de responsabilidade do docente levando em consideração a diversidade e as singularidades do contexto educativo no qual ele e seus alunos estão inseridos. Desta forma, na presente subseção busca-se compreender o relacionamento entre a base comum e os aspectos regionais do RCA. Neste sentido, vamos ao primeiro trecho selecionado. Vejamos:

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, 2017, p. 09)

A relação entre o que é comum e o que é diverso no texto da BNCC é apresentada como um conquista social; já que supostamente estamos falando de direitos constitucionais, nada mais justos que universalizar o direito. Todavia, neste processo cabem algumas ponderações. Primeiramente, quando falamos em currículo de base nacional comum em um primeiro momento podemos pensar de fato que a base é uma conquista social e representa uma importante conquista para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros. Esse pensamento não está em sua totalidade equivocado. O equívoco no processo encontra-se na afirmativa de que a base alcançará a todos os estudantes brasileiros, tendo em vista do documento não ser vinculado à necessidade de garantir as condições reais, materiais, estruturais e até mesmo existenciais aos estudantes brasileiros, nem ter sido uma definição a partir de todos esses atores, mas uma elaboração para eles.

Além disso, convém destacar a diversidade de culturas, valores e da própria forma de subsistência dos brasileiros, vivendo em um país de dimensões continentais e povoado por pessoas que convivem com diversidade de clima, vegetação, cultura, valores, acesso a bens e serviços, questões que não foram levadas em consideração na construção da BNCC.

Neste sentido, partindo do pressuposto que é fundamental pensamos nos elementos macroestruturais que são silenciados pelo discurso hegemônico presente na BNCC, entendemos que não levar em consideração esses fatores não se constitui como uma conquista social, mas como um enorme processo de exclusão educacional. Essa exclusão é perceptível em todos os segmentos representados no documento.

O silenciamento dessas discussões em torno da qualidade do ensino público não é característica específica da BNCC. Essa lógica de exclusão encontra-se consoante com a política educacional que projeta no currículo de base única a forma de se potencializar a qualidade da educação como podemos observar no trecho abaixo:

Consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem

como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 10)

Analisando o movimento, Silva (2018) explicita que a proposta não considera as fragilidades do sistema educativo brasileiro e defende a premissa de que a falta de aprendizagem do aluno é consequência da falta de eficiência na escola pública. Por essa razão faz-se necessário um currículo conteudista, pragmático e disciplinador, principalmente do trabalho docente.

Em outro trecho da BNCC encontramos a afirmativa de que a BNCC e os currículos devem atuar de forma complementar para assegurar as aprendizagens essenciais de cada etapa da Educação Básica. Vejamos:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações... (BRASIL, 2017, p. 14)

Neste sentido, Silva (2018) destaca que considerar a base como fim em si mesma é altamente perigoso para a educação brasileira, por essa razão já elegeu os responsáveis pelo fracasso dessa política de currículo. A responsabilidade por seu fracasso recairá sobre os agentes locais, que serão acusados de não conseguirem adequar as proposições da BNCC à realidade local da escola. Justificarão essa acusação no discurso que foi dado aos municípios e seus agentes a autonomia necessária, mas os mesmos não exerceram essa autonomia.

Quando analisamos especificamente o RCA no aspecto base comum e parte diversificada identificamos que o RCA também segue as orientações estabelecidas pela BNCC ao resgatar que a ideia de um currículo de base única encontra-se assegurado constitucionalmente em seu artigo 210. Vejamos:

A Carta Constitucional já orientava para a definição de uma base nacional comum curricular ao estabelecer, no Artigo 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (AMAPÁ, 2018, p. 12)

Nesta passagem evidenciamos que a projeção da política nacional que orienta a criação e implementação da BNCC no que diz respeito às discussões de currículo de base comum encontra-se presente no RCA. Neste sentido, é possível perceber que o RCA, da mesma forma que a BNCC, tem amparo legal na Constituição de 1988, que lançou as bases para a construção de um currículo de base nacional comum para fixar os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

Seguindo o respaldo legal, o RCA faz alusão à Lei 9394/96 que ajuda a compreender qual o entendimento do RCA sobre o que seria conhecimento comum e o que seria conhecimento diversificado. Fazendo isso, o RCA deixa claro qual o seu entendimento sobre o que seria comum no currículo e o que seria diversificado. Vejamos:

A LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela CF, 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 para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (AMAPÁ, 2018, p. 12)

É importante destacar no trecho que a centralidade no desenvolvimento das competências e diretrizes constitui-se como a parte comum do currículo e os currículos são diversos. Ou seja, não importa a forma, o que realmente importa é a centralidade que o currículo deve dar ao desenvolvimento das competências.

Silva (2018) explicita que a forma que foi conduzida a BNCC não possibilita uma organização curricular que respeite e abarque a diversidade. Neste sentido, a simples implementação do RCA aos moldes da BNCC não produz mobilidade curricular muito mesmo respeita e abrange a diversidade. Neste sentido, evidencia ainda Silva (2018), a BNCC parte de uma perspectiva mecânica e acrítica dos conteúdos, diminuindo por meio de amarras legais a possibilidade de discussão e deliberação em âmbito local, muito embora o discurso hegemônico seja outro, como podemos perceber no trecho abaixo:

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que [...] Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e do seu alunado que foi o guia das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 90, bem como de sua revisão e substituição nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ampliando

e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (AMAPÁ, 2018, p. 13)

O discurso hegemônico que permeou a construção do RCA parte da ideia que já existe no Brasil uma estrutura jurídico-legal que justifica a implementação de um currículo de base nacional. Essa estrutura assenta-se na Lei 9394/96; nas diretrizes do CNE; no PNE - Lei 13.005/2014; e na CF de 1988. Nessa estrutura jurídico-legal o currículo de base nacional é apresentado como concepção de currículo contextualizado que leva em consideração a realidade local dos sujeitos em diferentes processos formativos, respeitando dessa forma a pluralidade e à diversidade cultura nos diferentes estados da União.

Muitos são os estudos que indicam que o discurso de igualdade e respeito a diversidade em torno da BNCC é uma falácia. Silva (2018), por exemplo, evidencia que o pacto federativo foi fortemente influenciado pelo pensamento neoliberal que foi celebrado entre União, estados e municípios. Do ponto de vista da implementação curricular, a descentralização está se configurando mais como forma de responsabilização dos estados e municípios e menos em termos de autonomia da tomada de decisões em âmbito local. Evidentemente, se a implementação não for consolidada aos moldes neoliberais, estados e municípios e suas respectivas secretarias serão responsabilizadas como os grandes responsáveis pelo fracasso da implementação do novo currículo.

Outro trecho do RCA deixa explícita a vinculação da BNCC a partir das metas e estratégias que orientarão a construção do trabalho nos dezesseis municípios do Estado do Amapá inserindo suas respectivas especificidades. Vejamos:

Nos Planos Municipais de Educação, os embasamentos da BNCC são visíveis nas suas metas e estratégias, uma vez que os dezesseis municípios do Estado do Amapá construíram seus Planos próprios dentro de suas especificidades. Entre todos eles prevaleceu o ideal de territorialidade em se elaborar com um único currículo para as redes de ensino, e propostas pedagógicas das instituições escolares no âmbito estadual e municipal que incorporem os avanços de pesquisas ligadas às competências e habilidades ao processo de ensino aprendizagem e as teorias educacionais no atendimento aos discentes. (AMAPÁ, 2018, p. 14)

No pequeno texto percebemos que o RCA de fato dedicou-se em articular o seu processo de construção com as orientações oriundas da BNCC: metas e estratégias, descentralização dos trabalhos e territorialidade são características da BNCC no RCA no trecho. Se desconsiderarmos que a construção e a implementação do RCA encontram-se

relacionados a um processo de reestruturação da política de currículo, poderíamos até afirmar que trata-se de uma autêntica construção coletiva de currículo. Todavia, não podemos deixar de considerar os elementos macroestruturais que norteiam a construção da BNCC e, conseqüentemente, do RCA.

Dentre os elementos encontra-se o fato de que a BNCC está articulada como um sistema de avaliação em larga escala que será responsável por avaliar a qualidade educacional brasileira. Em uma avaliação como essa é pouco provável que a parte diversificada seja considerada, haja vista que a maior parte da base é comum a todos os estados e municípios da federação. Desta forma, destacamos que, com a BNCC, estados e municípios são responsáveis por adaptar a parte diversificada do currículo, que será desconsiderada na hora de mensurar a qualidade da educação.

Silva (2018) compreende que o pacto federativo que, a priori, apresenta-se como um aspecto positivo na implementação da BNCC por transmitir a impressão de liberdade e escolha democrática, esconde que trata-se de uma política de currículo altamente hegemônica e silenciadora de processos formativos, que vai na contramão do desenvolvimento de competências e habilidades.

6 REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/ FORMADORES DO PROBNCC/AP

Na presente seção continuamos a análise sobre a materialização da BNCC na Amazônia Amapaense por meio da construção e implementação do RCA através da formação dos professores da educação básica no estado do Amapá. Neste sentido, trata-se agora da análise das entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos da pesquisa que vivenciaram o processo de construção do RCA, bem como do processo de formação de professores para a implementação do novo currículo na Amazônia Amapaense.

A etapa das entrevistas contou com 08 (oito) professores formadores PROBNCC/AP; para preservamos a identidade destes profissionais, optamos pela utilização de nomes fictícios informados pelos próprios entrevistados antes de começamos as entrevistas. Assim, os nomes usados são: *Alice, Cristina, Eliano Heleno, Lalina, Miguel, Monalisa, Numênio e Shely*. Antes de iniciamos as entrevistas também foi solicitada a assinatura do termo livre esclarecido e a leitura do roteiro de entrevista.

Antes da realização das entrevistas foi produzido um roteiro de entrevista. Após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas em quadros de sistematização. Posteriormente à sistematização procedeu-se com as análises das falas dos sujeitos entrevistados. A priori o único critério de inclusão e exclusão dos sujeitos foi a participação dos entrevistados na elaboração do RCA ou na participação como professor formador durante a etapa de implantação do RCA por meio da formação de professores.

Neste seguimento, levamos em consideração na seção o cruzamento de ideias concatenadas nas seções anteriores juntamente como o materialismo histórico dialético de Karl Marx e o pensamento educacional de Paulo Freire para nortear as análises das narrativas dos professores formadores do PROBNCC. Para além de uma questão epistemológica, a opção pelos autores citados para nortear toda essa seção demarca um posicionamento educacional e político como forma de resistência ao crescente movimento que ataca o legado de pensadores que muito contribuíram para a compreensão da dinâmica de dominação e exploração das classes subalternas pelo modo de produção capitalista.

O foco nesta seção é analisar a percepção dos professores que participaram do processo de construção do RCA na Amazônia Amapaense por meio das formações que foram realizadas pela equipe do PROBNCC com professores dos diversos municípios do Estado do Amapá, de maneira a evidenciar por meio das entrevistas narrativas as principais coerências e incoerências que apontam para os aspectos que realmente se concretizaram

bem como para aqueles que ficaram apenas no plano e discurso durante o processo de elaboração e da implementação do novo currículo.

Essa seção constitui-se didaticamente de sete subseções: na primeira subseção, “Perfil dos professores formadores” traçamos o perfil profissional dos sujeitos entrevistados. A segunda subseção, “Currículo, Educação e Processo de Ensino-Aprendizagem na Amazônia Amapaense a partir da BNCC”, tem como objetivo explicitar a percepção dos professores formadores sobre currículo, educação formal e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Na terceira subseção “Memórias do processo de construção do referencial curricular amapaense a partir da BNCC” buscou-se analisar informações sobre o processo de revisão/construção do RCA currículo amapaense a partir da perspectiva dos professores relatores/formadores do PROBNCC. Na quarta subseção “Influências Externas” buscamos identificar em meio às narrativas a participação de agentes não educacionais no processo de revisão/construção e RCA. Na quinta subseção, “Direito de aprendizagem”, evidenciamos as perspectivas dos professores formadores sobre essa categoria, bem como suas respectivas aproximações com o desenvolvimento de competências. Na sexta, “Aspectos Regionais”, buscou-se conhecer como os aspectos regionais foram inseridos dentro do RCA e, por fim, na subseção sete “Avaliações Externas” buscou-se identificar a percepção dos professores a respeito da relação entre BNCC, RCA e as avaliações externas.

6.1 Perfil dos professores formadores

Para traçamos o perfil de uma pessoa ou de um conjunto de pessoas, muitas são as variáveis que ajudam a compor tais perfis. Assim, optou-se por traçar o perfil dos professores formadores com base nas seguintes orientações: sexo, formação profissional, cargo e função ocupados durante o tempo que atuou no PROBNCC e tempo de atuação na Educação Básica.

Levando em consideração a categoria sexo, 62,5% dos sujeitos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 37,5 % são do sexo masculino. Partilhamos da ideia de Freire (2002) quando ele destaca que homem e mulheres são seres histórico-sociais capazes de comparar, decidir, intervir e até mesmo de romper com certas condicionantes sociais desde que sejam garantidas as devidas condições para viabilizar os processos. Nessa continuidade, compreendemos que os sujeitos entrevistados não são seres imutáveis e que,

embora estejam à frente de um projeto que busca concretizar o ideário de educação burguesa, muitos estão como oprimidos neste processo.

No que diz respeito à formação profissional identificamos que 100% dos entrevistados possuem formação em nível superior com tempo de atuação na Educação Básica em média de 15 anos. Em relação à atuação no PROBNCC 62,5% dos sujeitos entrevistados atuaram como redatores do texto do RCA e posteriormente como formadores. 37,5% dos sujeitos participaram apenas como formadores na etapa de implementação. Cabe destacar que no âmbito do PROBNCC-AP os trabalhos dos entrevistados com o RCA foram desenvolvidos em duas etapas: revisão ou elaboração do RCA e formações destinadas aos professores da rede amapaense.

6.2 Currículo, educação e processo de ensino-aprendizagem na Amazônia amapaense a partir da BNCC

Nesta subseção analisamos as entrevistas narrativas dos professores formadores do PRO-BNCC-AP com base nas seguintes categorias: concepção de educação formal; concepção de currículo escolar; BNCC como currículo de base nacional; Desdobramentos da BNCC para o RCA; Relação entre RCA e a diversidade das escolas da Amazônia Amapaense; BNCC e RCA; A relação com o processo de ensino-aprendizagem; e O RCA e as desigualdades educacionais na Amazônia Amapaense.

6.2.1 Educação formal

Para falar sobre esta categoria foi questionado aos docentes participantes das entrevistas o que os mesmos compreendiam sobre educação formal. Nessa categoria, a compreensão dos sujeitos entrevistados sobre educação formal estava muito próxima, como podemos evidenciar nos trechos a seguir:

Educação formal é algo sistematizado que tem toda uma prerrogativa, toda uma organização é mais essa educação que a gente tem na escola, mais pra formação mesmo (ALICE).

É a educação que todos têm direito, desde a educação infantil até o ensino médio (SHELY).

É a educação da escola, é a educação que é feita, no nosso caso rede pública, pelo Estado (MIGUEL).

De fato, os professores têm razão ao afirmar o direito que todos têm à educação, tendo em vista que a Educação Formal encontra-se sistematizada no ordenamento jurídico

brasileiro pela Lei 9394/96, que orienta toda a educação formal Brasileira. Logo, a compreensão de educação como direito social que encontra-se presente neste pequeno trecho nos remete para a Constituição Federal de 1988 quando ela nos ensina que a educação é direitos de todos é dever do Estado. Portanto, podemos inferir em um primeiro momento que os professores formadores do PROBNCC-AP entendem a educação como direito social que encontra-se sistematizada em um sistema educativo que precisa do aparato do Estado para garantir o direito a todos os educandos.

Infelizmente, estamos perdendo a luta pela educação como direito social e pela escola pública de qualidade e a própria implementação da BNCC é um exemplo claro da nossa derrota eminente se consideramos que a BNCC, busca padronizar toda a educação, no entanto, evidentemente, sujeitos e suas singularidades serão silenciados no processo. Educação como direito social, como prática de emancipação humana, nas palavras de Freire (2019), está para além dos padrões da educação bancária que busca a homogeneização dos educandos e dos processos formativos.

Educação como direito social é incompatível com o desenvolvimento de competências. Talvez essa seja uma das maiores contradições no processo: os professores defendem a educação como direito social, todavia, acreditam que isso poderá ser alcançado por meio do desenvolvimento de competências que se volta para o reforço dos privilégios de classe e promove exclusão social. Nessa continuidade, Mueller (2018), destaca que uma educação alicerçada na pedagogia do desenvolvimento de competências visa a adaptabilidade dos indivíduos atuando na instrumentalização e regulamentação do tecnicismo ao imprimirem na educação a ideologia que faz-se necessário educar exclusivamente para o mercado de trabalho.

6.2.2 Concepção de currículo escolar

A concepção de currículo é um indicador importante sobre a forma como os sujeitos compreendem o alcance social dos elementos que compõem o currículo em uma dimensão macro ou micro. Entendemos que o currículo não se limita ao conjunto de ações e conhecimentos que a escola decide apresentar, mas se relaciona a todo o contexto social, às expectativas de formação para os sujeitos dentro dessa sociedade, sua relação crítica ou passiva diante da mesma.

Por essa razão, consideramos importante verificar como os sujeitos participantes da elaboração e formação referentes ao RCA definem o currículo e a relação entre este e o

mundo do trabalho, ao questionamos nossos interlocutores o que eles compreendiam por currículo escolar percebemos nas falas dos entrevistados que foram apontadas duas concepções distintas sobre o conceito de currículo. Entre os entrevistados existem aqueles que definem currículo como organização de conhecimentos que norteia todas as atividades desenvolvidas na escola, como podemos perceber nos registros a seguir:

Currículo é uma organização de diferentes pontos para compor uma oferta pedagógica na escola. (ALICE)

Currículo, na verdade, é o que vai dar norte nas atividades, então o currículo ele vai caracterizar uma determinada escola, onde ele vai trabalhar o geral (MONALISA).

Quando compreendemos o currículo apenas como uma organização, como um norte a ser seguindo pelas instituições educacionais, podemos facilmente reduzir esse poderoso instrumento educativo a um aspecto meramente burocrático, uma formalidade a ser observada nas escolas. Essa perspectiva de currículo aproxima-se da tendência da neutralidade.

Tal tendência, segundo Silva (2009), Lopes e Macedo (2011) e Malanchen (2014), marca os primeiros estudos sobre o currículo, nos quais o currículo constitui-se como uma base de habilidades necessárias para desenvolver com eficiência as ocupações profissionais. Ou seja, essa concepção de currículo visa capacitar os assalariados com o mínimo de formação para atuarem como mão de obra.

Silva (2009) compreende que essa tendência de currículo limita-se à organização e à racionalização da educação, reduzindo o contexto educacional a um meio de treinamento técnico. Evidentemente que essa organização e a racionalização dos conteúdos não é feita de forma aleatória, pois segue os moldes do capital de cada época.

Por outro lado, 40% participantes compreendem que o currículo está intimamente ligado ao processo de formação do sujeito e sua participação na sociedade. Podemos perceber essa visão ampliada nas falas a seguir:

Currículo escolar, antes de qualquer coisa, é uma espécie de luta simbólica (NUMÊNIO).

Currículo é aquilo que a escola quer para ela, para comunidade escola, para a comunidade que ela está inserida (MIGUEL).

A segunda perspectiva apontada pelos sujeitos entrevistados evidencia que a função do currículo escolar não limita-se apenas à identificação dos objetivos da educação e sua

respectiva organização de conteúdo. Na segunda perspectiva de currículo apresentado pelos entrevistados o currículo deixa de ser apenas um mero instrumento educativo e ganha importância frente aos projetos em disputas pela educação por se caracterizado como meio capaz de materializar a vontade de seus pensadores.

Para Malanchen (2014), a compreensão do currículo nos termos descritos pelos entrevistados podem potencializar o processo de subordinação das classes populares. Nessa sequência, a educação de educandas e educandos das classes populares historicamente recebe um currículo com uma forte inclinação para a dominação, submissão e a obediência pelos sujeitos das classes dominantes, onde são educados para controlar, comandar e governar.

Desta forma, evidenciamos que a educação nos moldes ideológicos têm dois projetos de escolas: uma destinada às classes trabalhadoras e outra para as classes dominantes. A BNCC, bem como o RCA, apresentam fortes indícios dessa dualidade ideológica, que precisa ser percebida pelos sujeitos que trabalharão nas escolas a fim de implementarem processos de resistência ou ficarão fadados a reproduzir exatamente o modelo de sociedade dividida em classes, na qual cada um deve desempenhar seu papel, uns obedecendo, outros comandando.

É importante lembrar que o processo não começa necessariamente no âmbito do currículo. Ressalvadas as devidas singularidades, a luta pelo controle do currículo escolar tem sua gênese em relações de poder que remontam processos de lutas e resistências, em meio ao processo a relação opressor oprimido de Freire (2019) e a Luta de classes antológica de Marx (2019).

Cabe destacar aqui que, em meio ao currículo, essa luta é ideológica. Quem está no poder projeta seu modelo de sociedade e, conseqüentemente, conta com o apoio da escola e do currículo para garantir no plano educacional o que acontece no plano econômico. É claro que na sociedade capitalista o currículo é uma das formas de frear a emancipação humana.

Para Freire (2011), um processo formativo autêntico só é possível quando existe comprometimento com o educando como ser concreto; esse comprometimento precisa passar pelo currículo escolar e precisa materializar o homem como ser histórico dentro de uma dinâmica de produção e exploração na qual o trabalho autêntico outrora foi sequestrado.

Nessa sequência, faz-se necessário refletimos os processos formativos a partir dos currículos que compreendam os educandos como seres históricos. Neste sentido, Marx (2017) compreende que no processo de formação é preciso ir além da análise do trabalho alienado. Conseqüentemente, isso implica em uma compreensão de currículo que leve em consideração o homem como ser social e político.

6.2.3 BNCC como Currículo de Base Nacional

Nesta subseção analisamos a percepção dos professores formadores a respeito da implementação de um currículo que tenha uma base comum nacional aplicada a toda educação formal, independentemente da localização geográfica. De um modo geral, não encontramos em meio às entrevistas discursos divergentes. Dessa forma, como política de currículo nacional os professores compreendem o seguinte sobre o sentido da BNCC:

A BNCC é estrutural, eu comparo ela com uma constituição. Como se fosse um tronco que dá estrutura para todo ordenamento político brasileiro, a base, é como se ela fosse esse tronco, é uma estrutura para que o aluno aprenda o que chamo de direitos essenciais de aprendizagem (MONALISA).

Partilhando da mesma percepção que Monalisa, o entrevistado Miguel acrescenta que:

Quem ler a BCNN do início ao fim percebe que é uma proposta muito interessante, uma espécie de atualização na educação do Brasil; isso já acontece no mundo, ou seja, propor habilidade, essa é a grande diferença da BNCC. Para o professor trabalhar em sala de aula e no Brasil todo, a BNCC é 60% apenas daquilo que deveria estar no currículo, não é a carga horária toda. E ela é importante por que de uma certa forma tenta equalizar essas distorções que sempre existiram no currículo, nos livros didáticos e na educação básica de modo geral no Brasil. (MIGUEL)

A fala registrada acima encontra-se em consonância com o discurso do MEC (e seus parceiros) quando evidencia que a BNCC constitui-se como um documento de caráter normativo. Nessa perspectiva, a BNCC configura-se como uma estrutura que orienta de forma compulsória o desenvolvimento de toda a educação nacional a partir do desenvolvimento de competências. Ressaltamos que, para a professora Monalisa, é algo positivo, pois o documento seria representado como um tronco, uma estrutura para que a aprendizagem possa ocorrer. Dessa forma, a professora concorda com a política implementada. No entanto, convém destacar o caráter elitista e discriminatório da BNCC, que privilegia conhecimentos em detrimento de outros e, assim, corrobora com a implementação de processos regulatórios, sendo que a educação passa a atuar selecionando culturas e na distribuição social do conhecimento tornando a política currículo um espaço de crenças e valores que serão tornados como padrões normativos das escolas públicas (LOPES, 2006).

Freire e Shor (2000) destacam que no processo é criada uma pedagogia da oposição, na qual a lógica da escola e da experiência social encontram-se na contramão das experiências sociais, anulando o pensamento criativo dos educandos. Esse processo ajuda a potencializar o que Marx (2017) chama de educação unilateral onde homens e mulheres dentro sociedade capitalista são condicionados a uma prática social e a uma formação que separa o trabalho material do intelectual.

Apple (2003), no entanto, alerta que a implantação do modelo de currículo com base única, dependendo do contexto, torna-se potencialmente perigosos para as classes populares na medida em que permite a dominação da elite sobre a classe trabalhadora pelos meios econômicos e culturais. Nessa acepção, os currículos de base nacional não buscam equalizar as desigualdades educacionais e muito menos sociais.

Nas palavras de Apple (2003) o currículo potencializa o *apartheid* educativo. Freire (2018) ressalta que necessitamos de uma educação e, conseqüentemente, de um currículo que seja capaz de colocar os sujeitos educandos em uma posição de autorreflexão sobre o seu papel dentro dessa sociedade desumanizada. Neste sentido, o currículo escolar precisa contribuir para a superação da alienação e potencializar a conscientização e não para conformação. Para Marx (2018), uma ação consciente é muito mais que respostas às necessidades humanas, e a consciência é a forma de mediação, organizadora das ações humanas e escolha consciente entre diferentes alternativas.

6.2.4 Desdobramentos da BNCC para o RCA

Em relação à compreensão dos entrevistados quanto aos desdobramentos da BNCC em relação ao RCA, observamos que os professores acreditam ter conseguido atribuir ao documento aspectos regionais que possibilitarão a representatividade amapaense ao currículo que será ministrado, como pode ser verificado nas falas a seguir:

Em curto prazo o currículo amapaense vai tá pouco representado (NUMÊNIO).

O MEC deu orientação para não criarmos habilidades, tínhamos que desdobrar as habilidades existentes. Então, nós pegamos as principais habilidades, para que não fizéssemos o desdobramento de uma em uma, pois seria um trabalho muito difícil, nós pegamos as principais para regionalizar (CRISTINA).

A BNCC é ampla, mas o RCA torna-se mais amplo ainda porque ele vem trabalhar tudo que a base trabalha de modo nacional (LALINA).

Nós tivemos que fazer uma sistematização geral de tudo que tem da BNCC. Porque a BNCC não pode ser modificada, mas ele te deixa livre para você acrescentar tudo que é específico do seu estado (SHELY).

Um currículo de base nacional compromete de forma significativa o desenvolvimento de práticas educativas diversas. Desta forma, a pouca representatividade do currículo da Amazônia Amapaense era de se esperar em um movimento no qual a política busca a homogeneização dos processos educativos. As palavras dos professores revelam a falsa autonomia dos sujeitos frente ao processo e destaca que estamos diante de um processo que deve ser acatado de forma compulsória por todos os entes federativos, ou seja, eles concordam que a BNCC é um processo inevitável e até desejável, que precisa ser acatado por todos.

Nesta conformidade, a BNCC funciona como meio de implementação de uma política de currículo que tem suas bases longe dos problemas educacionais que assolam a educação. É focada nos problemas que assombram o mercado financeiro. Desta forma, a política de currículo de base nacional busca por meio da BNCC inserir de fato os moldes neoliberais no contexto educativo.

Pela lógica estabelecida, acreditamos que esse não é um problema apenas com o nosso RCA, pois, em meio à política de currículo oficial, Freire e Shor (2013) destacam que os diferentes currículos são apresentados como sistemas não-valorativos. Prevalece no contexto o currículo oficial com o seu forte desvio no sentido do empirismo e da abstração.

Não é por acaso que nessa lógica de currículo as especificidades são deixadas às margens do processo educativo na medida em que as especificidades precisam ser adequadas aos conteúdos da base. Nesse sentido, o tudo específico do estado, neste contexto, é reduzido ao desenvolvimento de competências gerais listadas pela própria BNCC que não podem ser modificadas, revelando, mais uma vez, o quanto é falso o discurso de autonomia na implementação de um currículo de base nacional. A política de currículo nestes moldes, para Freire e Ira Shor (2013), tem dentre suas características o obscurecimento da realidade pelo sistema de produção capitalista

6.2.5 Relação entre a RCA e a diversidade das escolas da Amazônia amapaense

Tomando como categoria de análise a relação entre o RCA e a diversidade das escolas da Amazônia amapaense, buscamos nesse tópico compreender como a questão da diversidade das escolas e dos múltiplos processos formativos presentes na Amazônia

amapaense estão representadas pelo RCA, na percepção dos participantes. Assim, em meio às narrativas identificou-se que:

O RCA tem uma visão muito amplificada, ele não toca em particularidades, ele menciona as modalidades de educação indígena, educação quilombola, educação de jovens e adultos, mas ele não aprofunda como o currículo deve ser trabalhado em cada uma dessas realidades, então nesse primeiro momento fica prejudicado, essa diversidade que a gente percebe na realidade do Amapá, eu penso que de maneira geral ela não é contemplada (NUMÊNIO).

O RCA deixou muitas lacunas, se for pegar o RCA, se o aluno for estudar o RCA e se o professor for aplicar o RCA na prática, o aluno vai deixar de ver muita coisa regional, não sei por que o redator não incluiu habilidades ou questões regionais. A questão é, que nós têm que trabalhar com o que tem (MIGUEL).

Um dentre os discursos vendido para que professores, alunos e demais profissionais da área da Educação é a ideia de um currículo de base nacional foi o discurso de que os conhecimentos vão incorporar até 40% de aspectos regionais, no entanto, sabemos que o conhecimento regional será algo complementar, a ser ministrado se o tempo escolar permitir, não obrigatório, ao contrário dos demais conhecimentos e das competências apontadas como centrais no novo currículo. Em termos práticos, a partir da narrativa de Numênio o conhecimento voltado para a cultura e saberes da Amazônia Amapaense não foi mencionado de forma específica, apenas genericamente, deixando que os professores sejam responsabilizados por essa construção, caso consigam materiais e tempo para o trabalho.

O RCA replica as condições impostas pela BNCC que devem ser acatadas pelas escolas da Amazônia Amapaense e não avança na discussão sobre as singularidades da educação no estado do Amapá. Nessa sequência, compreende-se que fomenta uma política de currículo que busca criar certa unidade educativa na qual não serão discutidas as especificidades do Amapá, da Amazônia e do Brasil como país continental. Assim, visa-se criar um padrão de educação que não estará preocupado com as desigualdades educacionais em nosso país.

Para Rocha (2016), uma proposta curricular preocupada com a redução das desigualdades educacionais deveria refletir a construção de uma proposta de educação formadora do ser humano e do cidadão, respeitando as culturas e valores e que parte das singularidades locais para a compreensão de aspectos mais gerais. A política de currículo que influenciou a construção do RCA pensa a educação a partir do mercado nas competências exigidas para o trabalhador que atende os grandes centros urbanos, logo, não valoriza saberes de ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas presentes no Amapá, de forma que não

se percebe neste currículo possibilidades de contribuição com a superação das desigualdades educacionais e sociais existentes no Brasil. Pelo contrário, essa desigualdade se exacerbará quando a massa pobre do Amapá se ver diante de uma educação estranha à sua própria realidade.

Neste sentido, Freire (2018) destaca que a educação das massas precisa ser desvestida da roupagem alienada. Educação nesse processo precisa potencializar as forças de mudança e libertação e não manter educandas e educandos em um ciclo de alienação. Para isso faz-se necessário, segundo Marx (2018), resgatamos o trabalho em seu sentido ontológico como elemento central da formação humana.

O silenciamento da diversidade cultural do nosso país é uma característica dos currículos de base nacional. Indo além Rocha (2016), compreende que o currículo nessa perspectiva configura-se como um próprio risco à democracia brasileira, devido ao seu extremo caráter homogeneizador da proposta curricular que busca que associa-se com os mecanismos das avaliações em larga escala e conseqüentemente com a desqualificação do trabalho docente.

Para Freire (2018) uma educação que não leva em consideração as múltiplas realidades nos processos formativos do educando contradiz e compromete a imersão das camadas populares no autêntico processo de participação e emancipação. Para além do silenciamento dos diferentes processos formativos em nível local, identificou também em meio as narrativas o descaso da proposta curricular com as próprias modalidades de educação descritas na LDB - Lei 9394/96:

Bom, eu acho que é algo que ficou um pouco a desejar, na minha opinião, por dois fatores, primeiro o próprio MEC, não veio com essa meta de desenvolvimento para a gente em relação as modalidades, foi nós mesmos que tivemos que nos virar aqui no estado. O MEC só mandou contextualizar. Só que esse diálogo entre o MEC e a sede foi falha, e nós tivemos que ir atrás, e nem todos os setores da sede permitiram fazer esse estudo de maneira aprofundado, a gente sabe que esses grupos têm muita carência de atendimento (CRISTINA).

Aqui cabe destacar que o RCA faz alusão às diferentes modalidades de ensino. Mas, essa iniciativa partiu dos próprios membros da equipe como um movimento de resistência. Todavia, o processo ficou apenas nos níveis da conceituação e descrição como podemos evidenciar nos trechos abaixo que explicita a compreensão sobre educação especial e EJA:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] A Educação Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade primogênita no sistema educacional, resultante das lutas sociais em prol da classe trabalhadora, caracterizada por uma proposta pedagógica flexível, não direcionada apenas à especificidade etária, mas, primordialmente, à questão cultural, às diferenças individuais e aos conhecimentos informais adquiridos pelos alunos a partir das suas experiências de vida. (AMAPÁ, 2019, p. 23-47)

O fato de estar no texto não garante ao documento um caráter regional, pois essas modalidades de ensino fazem parte até o momento da educação nacional. Evidentemente que nesse modelo de currículo até mesmo os diferentes processos formativos dessas modalidades de educação encontram-se comprometidos, uma vez que a própria orientação do MEC, segundo os entrevistados, busca silenciar os processos. Nesse sentido, Freire e Ira Shor (2013) compreendem que o processo educativo torna-se mais controlado quando os sujeitos envolvidos nesse processo seguem o currículo oficial.

Para os referidos autores, garantir aos educadores e educandos os meios necessários para exercerem o poder de produzir conhecimento, implicaria em, reafirmando o poder das classes subalternas, confrontar o poder de refazer a sociedade. Encontra-se de forma clara em meio aos entrevistados que esse é um processo que está para além dos sujeitos locais:

Uma coisa é estar no documento, outra coisa é você colocar isso em prática e aí, eu acho que não depende só dos professores formadores, ao contrário, isso depende do estado, da estrutura que o estado vai dar, por exemplo, para trabalhar com os grupos jovens e adultos, com a educação quilombola, com a educação indígena, tudo isso faz parte de uma estrutura que o estado pode fornecer. (MIGUEL)

Nessa fala podemos perceber um ponto fundamental apontado pelo entrevistado quando problematizamos o processo de criação e implementação de um currículo de base nacional: a questão das condições necessárias para que de fato o currículo venha ser consolidado dentro da escola. Quando falamos em implantação de fato de um currículo de base nacional estamos falando de uma reestruturação da educação nacional para garantir as educandas e educandos as condições necessárias para que esses sujeitos não tenha a educação como um fenômeno estranho a sua própria existência humana, o que implicaria em mudanças estruturais, além de outras questões como valorização dos profissionais, investimento em formação continuada, garantia de materiais, entre outros.

Dialogando com a fala do entrevistado, destacamos o pensamento de Freire e Ira

Shor (2013) ao afirmarem que a estrutura do conhecimento defendido como oficial também é a própria estrutura da autoridade social. Por essa razão predominam no contexto brasileiro os programas, os currículos como formas educacionais de restrição dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. O currículo passivo, alheio a todas essas especificidades, “não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 15).

6.2.6 BNCC e RCA em relação com processo de ensino-aprendizagem

Outro questionamento que consideramos importante para a compreensão do objeto dessa pesquisa diz respeito à compreensão dos participantes quanto à relação entre a BNCC, o RCA e o processo de ensino-aprendizagem após a implementação dessa política de currículo na realidade da Amazônia Amapaense. Ao questioná-los quanto a essa questão, encontramos respostas que se complementam, porém não são divergentes, como por exemplo:

Partir do objetivo de aprendizagem e do desenvolvimento que está lá de acordo com a BNCC propondo experiências para que esse meu aluno se desenvolva. Então, esse é o processo, fora isso eu tenho que garantir os seis direitos de aprendizagem, que é uma novidade (ALICE).

Apesar de todo o processo de construção da BNCC e do RCA, eu acho que faltou mais debate, mais diálogo. Eu acho que faltou um tempo mais alongado para a gente definir para onde esse processo deveria caminhar (NUMÊNIO).

A perspectiva apontada por Numênio é compartilhada por muitos os autores, que compreendem que o processo de construção e implementação da política de currículo de base nacional deu-se de forma rápida, com pouco diálogo entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo. Rocha (2016) também destaca que, ao refletirmos sobre as oportunidades de participação para a elaboração dessa política de currículo, identificamos não somente o caráter aligeirado para a implementação dessa política, mas também as respectivas influências das instituições privadas na elaboração do documento, bem como a defesa das discussões de formas tendenciosas.

Branco (2017) destaca que o debate sobre a implementação da BNCC foi fortemente defendido por instituições financeiras e empresas e os sujeitos se fizeram presentes não apenas nas discussões para a elaboração do currículo de base, mas constituíram uma verdadeira rede de sujeitos políticos não-públicos para conduzir o processo.

Na perspectiva de Freire e Shor (2013) os currículos que apresentam-se com a perspectiva da falsa neutralidade tem dentre seus objetivos a formação dos sujeitos para observação sem julgamentos, para ver o mundo apenas do ponto de vista do consenso oficial, forma sujeitos para executar ordens sem questioná-las como se a sociedade capitalista fosse imutável, perfeita e sem contradições.

O processo de ensino e aprendizagem ganhou o status de garantidor de direitos de aprendizagens. É importante explicitar que a BNCC e, conseqüentemente, o RCA, compreendem que os respectivos direitos de aprendizagens só são garantidos por meio do desenvolvimento de competências. Já explicitamos em outras seções que desenvolvimento de competência pouco ou nada tem a ver com garantias de direitos.

Nessa lógica, Branco (2017) explica que conceitos como o de desenvolvimento de competências, qualidade total, empregabilidade e eficiência orientam as mudanças nos currículos escolares e conduzem a uma crescente desqualificação da escola pública, contribuindo, desta forma, para a manutenção das dificuldades que assolam a educação brasileira materializados nas desigualdades educacionais. Neste sentido, quando falamos em processo de ensino-aprendizagem na Amazônia Amapaense a partir do RCA, não podemos esperar uma proposta de ensino-aprendizagem que combata os problemas educacionais de uma política de currículo que nas suas entrelinhas fomenta a perpetuação das desigualdades educacionais por meio da homogeneização curricular.

6.2.7 O RCA e as desigualdades educacionais na Amazônia Amapaense

A redução das desigualdades educacionais também foi umas das questões bastante defendidas pelos apoiadores da BNCC. No contexto da Amazônia Amapaense, a implementação do RCA, na opinião de uma das entrevistadas, “é um começo, ele por si só vai não vai mudar muita coisa” (CRISTINA). De fato, com sua formulação e, conseqüentemente, sua obrigatoriedade, o RCA configura-se com os desdobramentos da BNCC para a Amazônia Amapaense.

Porém, a política de currículo, para tornar-se realmente efetiva e contribuir com as desigualdades educacionais, precisa levar em consideração que o currículo encontra-se dentro de uma sociedade e é permeado por concepções históricas, sociais e culturais, ou seja, em um mundo em constantes mudanças que reflete no contexto educativo (COSTA, 2018).

Em meio às entrevistas foi possível identificar que os professores formadores compreendem de forma clara que a redução das desigualdades educacionais na Amazônia

Amapaense está para além da implementação de um currículo de base nacional. Os mesmos compreendem que:

O RCA está aí para todos que fazem parte do estado do Amapá. Agora essa desigualdade educacional ela vai muito além, ela vai para uma questão de políticas públicas, vai para uma questão estrutural, as escolas têm desigualdades, eu tenho escolas dentro de Macapá que não têm a mesma estrutura de outras escolas localizadas em Macapá. (LALINA)

Embora estejamos tratando aqui de uma política de currículo que se apresenta como uma proposta de orientação local não podemos esquecer que a elaboração e consequentemente a implementação do RCA requer a mesma orientação da política de currículo da BNCC. Nesta continuação, Costa (2018) destaca que a ênfase nessa configuração de política curricular é dada para uniformização no nível das ideias. Ou seja, na estrutura do currículo, nas práticas curriculares, no reforço dos conteúdos e no desenvolvimento de competências e habilidades.

Quando falamos em redução das desigualdades educacionais, os entrevistados foram unânimes em apontar que a redução das desigualdades educacionais na Amazônia Amapaense só será possível mediante uma política educacional e, consequentemente, uma política de currículo que esteja para além do mero desenvolvimento de competências. Neste seguimento, ratificando a fala dos entrevistados anteriores entende-se que o RCA:

Pode reduzir essas desigualdades. Mas, como nós sabemos, o desenvolvimento de competências e habilidades propostas pela BNCC passa, necessariamente, por uma revitalização da estrutura predial, da estrutura dos espaços e dos elementos materiais das escolas. Isso não depende somente daquilo que determina a BNCC, depende da devida aplicação de recursos que deveriam revitalizar as escolas, porque nós sabemos que existem muitas disparidades, se nós compararmos as escolas públicas com as escolas privadas de todo ponto de vista estrutural, dos instrumentos, materiais, a escola privada tá bem à frente, então nesse sentido, eu acho que essas desigualdades ainda permaneceram e ainda podem se acentuar ainda mais (NUMÊNIO).

Na discussão em torno do direito de aprendizagem, partilhamos da mesma concepção de Costa (2018) quando a mesma explicita que os direitos de aprendizagem configuram-se apenas como instrumento meramente formal que visa legitimar perante a lei a igualdade entre os indivíduos envolvidos no contexto educativo. Essa igualdade, para a autora, não tem aplicação prática no contexto educativo, haja vista que a escola encontra-se imersa em um contexto heterogêneo e desigual.

Neste cenário também se encontram as escolas da Amazônia Amapaense. Evidentemente que a redução das desigualdades educacionais passa pela dimensão econômica, que constitui-se como um elemento importante que deveria ser discutido também com a sociedade para a construção de um currículo realmente preocupado com a redução das desigualdades educacionais.

6.3 Memórias do processo de construção do referencial curricular amapaense a partir da BNCC

Nesta subseção analisamos as narrativas dos professores referentes ao processo de construção do RCA a partir das seguintes categorias de análise: Componente curricular e suas especificidades; Organização do componente antes do RCA; Principais alterações realizadas nos componentes curriculares pós-orientações da BNCC; Prescrito e realizado durante o processo de construção do RCA; e Dificuldades da etapa de construção do RCA.

6.3.1 Componente curricular e suas especificidades

Como produto final o RCA constitui-se como um documento extenso que orienta a educação em todo o estado do Amapá. Ciente que seria um trabalho árduo e que precisaria ser feito nos limites de tempo determinado pelo MEC, a comissão do PROBNCC/AP afirma que o trabalho contou com relatores que ficaram responsáveis pela elaboração do texto do RCA.

Aqui cabe destacar que os professores do PROBNCC foram agrupados por componente curricular que são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciência, História, Geografia e Ensino Religioso. Neste sentido, solicitamos aos professores que falassem um pouco das especificidades de seu componente e da importância dos componentes dentro do RCA. Entre as narrativas temos:

O componente específico pelo qual eu sou responsável na formação traz uma série de elementos que, na minha avaliação são muitos importantes. É um componente que trabalha muito a defesa da diversidade, da diversidade religiosa, da diversidade cultural, da diversidade de pensamento. É um componente que em sua composição reproduz as noções que estão consagradas na declaração universal dos direitos humanos (NUMÊNIO).

Analisando os componentes presentes na BNCC, percebemos que poucos costumam tratar de conceitos construídos a partir de lutas no âmbito da política educacional travadas juntamente para tentar frear a insana lógica de silenciamento da diversidade. Freitas (2018)

explicita que, via de regra, existe uma falta de integração entre disciplinas e conteúdo. Neste sentido, Oliveira (2019) evidencia que, no desenvolvimento de uma política de currículo, são necessários planejamento e critérios para alicerçar as práticas educativas, reforçando e direcionando as políticas educacionais para as escolas levando em consideração todos os seus componentes e sujeito envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para alguns professores o RCA possibilita o trabalho de forma multidisciplinar. Essa possibilidade contribuiu, segundo os docentes, para que alguns componentes curriculares ganhassem mais espaço em meio a outros componentes curriculares. Conforme narra Shely: “Eu penso que ele ganhou espaço importante a partir do momento que ele entrou na área de linguagem. Ele trabalha em parceria com Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa” (SHELY).

Nessa categoria de análise, além dos professores fazerem alusão ao processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva multidisciplinar, também encontramos inferências em torno das múltiplas linguagens e multimodalidades quando Cristina fala que o seu componente:

Serve para comunicação, essa comunicação vai passar por múltiplas linguagens e é daí que nos falamos dos múltiplos letramentos, e ele vai passar por textos que tem fórmulas muito variadas que chamamos de multimodalidades (CRISTINA).

Na BNCC a perspectiva dos multiletramentos apresenta-se como práticas que contribuem para uma participação efetiva e crítica quando falamos em práticas de linguagens de forma supostamente criativa e em estreita relação com a sociedade. Segundo Nascimento (2018), temos, como consequências do processo, habilidades que fazem referências aos manejos de ensino em situações práticas interligadas, sendo que as habilidades estão diretamente ligadas aos objetivos do conhecimento e a opção teórica fundamentada na BNCC que define não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas também o que o professor deve ensinar. Nunca é demais lembrar que na essência do discurso encontra-se a sutil tentativa de estreitamento entre capital e processo de ensino-aprendizagem.

6.3.2 Organização do componente antes do RCA

Nesta categoria de análise buscamos evidenciar algumas singularidades de cada componente. Neste sentido, pedimos para os professores falarem um pouco de como o seu componente curricular estava organizado antes do RCA. Em meio às narrativas foi possível

evidenciar que houve perda de espaço de alguns componentes curriculares e outros foram legitimados, como podemos observar na fala abaixo:

Antes do RCA o componente estava ligado à área de linguagem e códigos, ele não era uma área autônoma, havia muito mais dúvidas em relação ao que deveria ser trabalhado e como ele poderia ser colocado dentro do sistema e a BNCC e o RCA propuseram uma legitimidade para esse componente curricular. Essa legitimidade veio porque houve um movimento muito grande, entre certas entidades que trabalham no Brasil (NUMÊNIO).

A fala de Numênio é riquíssima em informações. O primeiro ponto a destacar seria a suposta autonomia que foi dada ao componente pós-RCA. Em seções anteriores evidenciamos que o conceito de autonomia no âmbito da BNCC é dotado de discurso convincente, porque se utiliza de expressões que parecem valorizar a diversidade, no entanto, ancora-se na política neoliberal que pressupõe a negação das desigualdades sociais e impõe redução de investimentos no setor público, o que certamente não contribui para que as escolas possam receber condições adequadas para implementar a BNCC da forma como é apresentada.

Ao se pensar em autonomia, percebemos que no modelo político ela é controlada, tolhida, pouco ou nada tem a ver com a vontade dos sujeitos que estão no chão das escolas. Nas palavras de Costa (2018), as mudanças que chegam à escola são fruto da vontade de organizações nacionais e internacionais que buscam uma nova modelagem para a política educacional. Nessa continuação, a introdução de padrões educacionais e a inclusão de novos autores tais como econômicos e sociais são traços da perda da autonomia escolar.

Outro aspecto importante na fala de Numênio diz respeito à legitimidade que o RCA deu ao seu componente. Evidentemente, essa suposta legitimidade veio como, ele próprio relata, por meio de um movimento de muita resistência, que não foi local, mas nacional, para que o componente pudesse fazer parte da própria BNCC.

Na fala de Numênio ainda encontramos a questão do reconhecimento do componente por meio da criação da diretriz de formação de professores alinhada à BNCC. Em um primeiro momento pode parecer que realmente constitui-se como um grande avanço para certos componentes, no entanto, o processo de implementação de um currículo de base nacional também afeta de forma direta os cursos de formação de professores. Assim, Nascimento (2018) explicita que todos os direcionamentos realizados no âmbito da elaboração dessa política afetará diretamente o processo de formação afetando consequentemente a aprendizagem dos educandos.

Dando seguimento às análises, encontramos um pequeno elemento que nos indica como se deu a forma inicial de elaboração do RCA:

Na verdade nós fizemos uma pesquisa pra produção do RCA, nós tínhamos o currículo da Secretaria de Educação que ele estava mais voltado para a questão cronológica. Se eu vou trabalhar Artes, por exemplo, primeiro eu trabalhava a arte antes da escrita, a arte rupestre, aí caminhamos para a arte egípcia, arte grega, chegamos até a Idade Média, passamos pela Arte Moderna aí chegamos à Arte Contemporânea. Aí quando você trabalha nesse sentido, até você chegar no Brasil, no Amapá, o aluno já vai entrar em outro ano, a ideia da BNCC é quebrar essa questão cronológica de ensino. (MONALISA)

Aqui, é importante explicitar que a Portaria 333 de 5 de abril de 2018, que instituiu o ProBNCC e deu outras providências, delegou aos seus sujeitos envolvidos na comissão ProBNCC as competências de revisão ou elaboração de currículos. Nessa perspectiva, podemos compreender que, no que diz respeito ao RCA, alguns componentes curriculares foram elaborados e outros foram revisados à luz da BNCC. Nascimento (2018) evidencia que a BNCC como documento regulador constitui-se como uma referência para a elaboração ou adequação dos currículos e das propostas pedagógicas para as escolas.

Neste cenário, Costa (2018) destaca que os discursos em torno de um currículo de base única não é recente, pois a própria CF de 1988 abriu espaço no nosso ordenamento jurídico para o debate. Essa discussão, segundo Costa (2018), passou pelos PCN que consequentemente operacionalizavam as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN, nas quais estava presente um intenso movimento em favor da centralização do currículo como forma de garantir a regulação do Estado.

Desta forma, Costa (2018) explicita que inúmeros mecanismos foram criados na tentativa de adequar as políticas curriculares às exigências e demandas econômicas mundiais e que, na prática, não existiam referências nessa proposta de currículo, apenas modelos prescritivos, racionalistas, centralizados em objetivos e formas de avaliar; características estas que também encontramos na BNCC.

Dando sequência a essa categoria, foi possível destacar das entrevistas dos professores que alguns componentes, mesmo com o processo de elaboração do RCA, foram pouco modificados. Neste sentido, quando pedimos para a professora Shely narrar a forma como se encontrava o seu componente antes do RCA, tivemos nas entrelinhas de sua narrativa a seguinte questão:

Ele não estava tão diferente, o que mudou foi a organização de blocos e anos e a inclusão de algumas unidades temáticas que a gente nunca viu dentro do componente como, por exemplo, as práticas corporais de aventura. Tivemos ainda muitas modalidades esportivas incluídas dentro do que já tínhamos que apenas ganharam nomenclaturas novas (SHELY).

Na BNCC e no RCA a organização por blocos e anos constitui-se como a forma de apresentação das unidades temáticas, dos objetivos e das respectivas habilidades defendidas para cada ano. Segundo Nascimento (2018), essa organização é vista pelos defensores dessa proposta de currículo como um processo contínuo, no entanto, quando voltamos nossa atenção para o aspecto metodológico de ensino percebemos que as orientações são as mesmas em diferentes blocos. Nesse sentido, essa proposta de currículo tem dentre suas entrelinhas um forte apelo pela homogeneidade dos processos formativos que perpassa pela unidade de currículo.

Uma dentre as justificativas para o silenciamento dessas diferentes propostas educacionais é a suposta busca pela redução das desigualdades educacionais. Em meio ao discurso é preciso cuidado, segundo Nascimento (2018), pois colocamos a BNCC como um documento regulador dos currículos municipais e estaduais que influencia diretamente nas práticas escolares dos diferentes processos formativos.

Nessa continuidade, Silva (2018) evidencia que uma proposta aberta e flexível, preocupada com a transformação da realidade educacional, deveria propor diferentes caminhos e não a padronização e sistematização sem levar em consideração o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

6.3.3 Principais alterações realizadas nos componentes curriculares pós-orientações da BNCC

Nesta categoria, após sistematização das entrevistas foi possível identificar duas respostas: a primeira aponta que, em relação às alterações, “não teve grandes mudanças, as mudanças que aconteceram foram pequenas mas foram significativas” (LALINA). Foram poucos professores que, na realidade afirmaram terem sido feitas poucas alterações nos componentes curriculares do RCA em relação à BNCC. Todavia, optou-se por evidenciar essa informação para explicitamos que no âmbito das alterações realizadas nos componentes curriculares as alterações não aconteceram na mesma intensidade. Mesmo que a grande maioria dos entrevistados tenham apontado significativas alterações, existiu a preservação em parte de alguns componentes.

Outra fala destacada foi da participante identificada como Monalisa, que esclarece que “nós conservamos, porque a BNCC nos diz que nós temos 35 habilidades nacionais, 35 habilidades para todos os estados do Brasil, vocês não podem tirar habilidades” (MONALISA). Se o RCA foi construído levando em consideração o prescrito pela BNCC, evidentemente ainda temos um currículo que tem dentre suas características o conservadorismo de alguns componentes, mesmo que o discurso seja de modernização no âmbito da política de currículo brasileira.

A outra tendência de respostas narrada nessa categoria aponta que houve significativas modificações em alguns componentes curriculares, como podemos acompanhar nas narrativas dos entrevistados Alice, Numênio e Miguel, respectivamente:

A estrutura mudou completamente, então era eixo agora são experiências; antes eu não tinha direito de aprendizagem e desenvolvimento agora eu tenho, eu não tinha a divisão por faixa etária agora eu tenho (ALICE). O componente passou a ser reconhecido como uma área do conhecimento, então entre os objetivos das áreas do conhecimento um deles é respeitar a diversidade, desenvolver habilidades e competências que levem o aluno a exercer a cidadania com amplo respeito aos direitos humanos (NUMÊNIO). A BNCC não teve supressão de nada, ela é uma proposta nacional e dialoga com componentes que sempre estiveram na educação básica, seja na educação infantil, fundamental e ensino médio, então não houve supressão nenhuma, “a grande inovação” da BNCC é que ela coloca no texto, as habilidades e os processos cognitivos que professor tem que trabalhar, então conhecer, identificar, comparar, tudo isso ela coloca. Então, a grande inovação da BNCC é isto, ela especifica qual o processo cognitivo o professor tem que trabalhar em sala de aula (MIGUEL).

As narrativas acima se aproximam em um aspecto: o desenvolvimento de competências e habilidades. Já sabemos que o foco dado pela BNCC acompanhado do RCA foi o desenvolvimento por competências. Neste sentido, acreditamos que as mudanças mais significativas que tivemos no âmbito do currículo tiveram como objetivo alinhar o currículo para o desenvolvimento de competências orientado pela BNCC.

Neste seguimento, não poderia ser de outra forma, já que estamos falando de um documento de caráter normativo que nas suas entrelinhas são delineados os rumos dos processos formativos independentemente de fatores como sociais, econômicos e culturais.

Para Mueller (2018), a pedagogia do desenvolvimento de competências constitui-se, na realidade, em uma concepção de educação que, nas suas entrelinhas volta-se para a adaptabilidade dos sujeitos envolvidos às condições exigidas pelo mercado. Nesta continuidade, essa proposta de educação busca adaptar o processo educativo à dinâmica de produção e consumo da sociedade capitalista, silenciando os processos formativos que

compartilhem da premissa que a educação pode ser meio de transformação da sociedade do capitalista.

Mueller (2018) destaca ainda que a BNCC como política de currículo possui um instrumento de regulamentação do tecnicismo. Não é por acaso que tivemos dentro do RCA a extinção de conteúdos e o alinhamento de outras com competências orientadoras. A garantir o respeito aos princípios norteadores da BNCC, haja vista que se trata de um documento normativo, exprime no RCA por meio do desenvolvimento de competências a ideologia da necessidade de uma educação voltada para o mercado.

Para Freire e Shor (2013), nessa perspectiva de educação o currículo lida com as motivações externas ao ato de estudar; as recompensas, os castigos e a promessa de um bom emprego são os motores da motivação completamente alienados da possibilidade de transformação no aqui e agora. Não assumindo sua função de desvendar a ideologia dominante, o currículo isola dos educandos conteúdos sérios que possuem valor crítico para os estudantes.

Nessa lógica, “primeiro, torne-se apto, depois poderá obter uma educação de verdade! Primeiro, obtenha uma educação de verdade, depois poderá ter um bom emprego” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 12). Assim, para a educação dos condenados da terra a melhor coisa é sempre o que os educandos não estão fazendo no momento.

6.3.4 Prescrito e realizado durante o processo de construção do RCA

Nessa categoria os entrevistados apontam que “a princípio, nós temos a sensação que tá faltando alguma coisa” (ELIANO HELENO). O pequeno trecho da narrativa de Eliano Heleno sistematiza bem a sensação dos professores após a construção do RCA. Neste sentido, quando pedimos aos professores para narrarem sobre o que foi prescrito e o que foi realizado durante o processo de construção do RCA tivemos, acompanhando a fala de Eliano Heleno:

Nós poderíamos ter incluído outras habilidades. Habilidade em relação às especificidades do estado, eu acho que a gente poderia melhorar até mesmo olhando para que foi escrito hoje para a educação (ALICE).
Eu acho que deveria ter havido uma discussão mais ampliada com a sociedade, com o sistema, para que houvesse uma compreensão mais aprofundada para compreender porque o componente existe (NUMÊNIO).
Se a participação tivesse sido ativa dos professores, e também não é culpa dos professores, nós tivemos muitos percalços na etapa de consulta pública porque ela não chegou diretamente aos professores. Então nós teríamos visto esse problema antes, só que o referencial passou desse jeito e a gente tem

esse problema pra resolver, que é a relação desse espaço muito longo das habilidades (MONALISA).

Todos os entrevistados partilham da sensação que durante o processo de construção faltou fazer alguma coisa. Nessa perspectiva, pelo que foi narrado, temos problemáticas referentes a pelo menos três aspectos dessa categoria: o primeiro diz respeito à falta de competências específicas do estado do Amapá descrita pela entrevistada Alice; o segundo é a falta de uma discussão mais ampliada evidenciada por Numênio; e o terceiro são os percalços na consulta pública explicitado por Monalisa.

Em relação à falta de competências específicas que materializem aspectos da educação da Amazônia amapaense, era esperada a perda de espaço do currículo local para atender os 60% de conhecimentos padronizados pela base nacional. Como foi narrado pelos próprios professores que estavam à frente desse processo, “o MEC deu orientação para nós não criarmos habilidades, tínhamos que desdobrar as habilidades existentes” (CRISTINA). A fala de Cristina evidencia o processo comum quando adota-se um currículo de base nacional como a BNCC. Como documento de caráter normativo, o que interessa no âmbito do currículo é atender as exigências do documento para o processo formativo.

Para Branco (2017), a sistematização de diferentes elementos não deveria resultar na perda de elementos intrínsecos, mas em um conjunto diverso e abrangente. Todavia, isso só é possível, segundo o autor, quando a sistematização se faz de forma coerente com os interesses dos grupos sociais para que de fato o processo educacional possa atender os anseios de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, para além de levar em consideração as verdadeiras necessidades dos sujeitos educandos são necessários investimentos para superar essas necessidades.

O segundo elemento de análise nessa categoria é a falta de uma discussão mais ampliada. Evidenciada por Numênio, encontra-se relacionada diretamente com o terceiro ponto de análise: a questão dos percalços na consulta pública, explicitado por Monalisa. Esses dois pontos podemos analisar de forma conjunta devido ao fato das duas questões estarem diretamente articuladas.

A falta de discussões aprofundadas a respeito de um currículo de base nacional não é uma característica específica do RCA; essa discussão superficial foi objeto de muitas críticas durante o processo de elaboração do texto da BNCC. Autores como D’Avila (2018) e Brazão (2018) apontam que o processo de consulta pública adotado para a construção da base não garante a participação efetiva da sociedade, muito menos sintetiza a preocupação desta com a

política curricular. Neste sentido, a metodologia usada para a consulta pública pressupõe apenas indicações e ajustes pontuais no documento.

6.3.5 Dificuldades da etapa de construção do RCA

Nesta categoria de análise foi possível identificar uma diversidade de indicadores de respostas; isso era de esperar, pois os professores que concederam as entrevistas levaram em consideração as experiências vividas no processo referente a cada componente, que representa exatamente sua vivência na rede de educação básica, tal como atua. Assim, em meio às entrevistas foi possível perceber que uma das dificuldades da etapa de construção do RCA encontra-se relacionada à consulta pública, quando Monalisa destaca que a “dificuldade que nós tivemos foi para trazer realmente o professor para a consulta pública” (MONALISA).

Uma proposta como essa deveria considerar, na perspectiva de Cardoso (2018), a pluridimensionalidade dos diversos contextos. Nesse seguimento, as peculiaridades da Amazônia Amapaense deveriam ser consideradas na hora da elaboração do instrumento de participação da sociedade amapaense.

A configuração do contexto local com o contexto social brasileiro contribuiria, na perspectiva de Cardoso (2018), na elaboração de conhecimentos que considere as pluralidades de realidades. Se o caminho adotado tivesse sido outro, talvez fosse possível identificar que a consulta pública nos moldes como foi realizada não favorecia a grande participação docente, muito menos representaria de fato o contexto educativo da Amazônia amapaense.

Outra dificuldade evidenciada durante as entrevistas foi a luta por espaço dentro do RCA que alguns componentes tiveram que enfrentar para poderem fazer parte do referencial. “Esse componente sempre foi muito polêmico, porque por um lado existem pessoas que defendem que esse componente nem deveria existir na realidade da escola” (NUMÊNIO). A fala de Numênio releva certa luta em torno do seu componente, então é provável que o componente do entrevistado encontra-se na contramão da proposta da BNCC e do RCA.

Para Freitas (2018), como a escola é um espaço de todos e para todos, deveria haver a compreensão que o ensino público e laico busca o respeito à pluralidade de ideias e de concepções filosóficas. Nessa continuidade, Cardoso (2018) explicita que, em uma sociedade diversificada como a brasileira, as contradições epistemológicas, conceituais e teóricas estão presentes em todos os espaços, e no currículo não deve ser diferente.

Outra dificuldade relatada pelos professores entrevistados diz respeito à relação entre teoria e prática que, na visão de alguns professores, não ficou bem claro como aconteceria

após a construção do RCA. Nesta continuação, o entrevistado relata que o processo de construção do RCA:

Não foi tranquilo não, porque na verdade, muito, eu diria que até 90% do que a BNCC traz é alguma coisa nova, no sentido que precisa ser aplicado. Não tem muita novidade em relação ao que já se realizava, pelo menos no campo teórico. Mas agora, quando a BNCC chega junto com o RCA nós não vemos a possibilidade de aplicar isso. Nesse sentido, nós tivemos dificuldade de visualizar essa prática essa relação teoria e prática, como é que ela funcionaria, ficou estabelecido, vamos ver o que acontece (ELIANO HELENO).

É possível que a fala de Eliano Heleno esteja explicitando uma das maiores contradições dessa política de currículo: a falta de compreensão da aplicabilidade dessa política de currículo no contexto da Amazônia Amapaense. A indicação de Eliano Heleno reforça nossa suspeita que essa proposta de currículo compromete significativamente as singularidades educacionais do estado do Amapá, na medida em que estamos diante de um documento normativo que, ao olharmos para nossa realidade, não vislumbramos a possibilidade da implementação.

Segundo Silva (2018), quando tratamos do complexo campo curricular, precisamos ter clareza que estamos em um território marcado por disputas explícitas e implícitas de interesses que são influenciadas pela política tanto no cenário nacional como no internacional, sendo que os agentes construtores dessas políticas apresentam perfis diferentes: uns mais técnicos, outros mais teóricos, enquanto outros procuram um equilíbrio entre a teoria e prática. A falta de articulação entre teoria e prática se dá de forma intencional.

Nos ensinamentos de Cardoso (2018), compreendemos que mesmo uma sociedade que foi historicamente marcada por uma educação superficial, que tem uma escola fragilizada pelos seus inúmeros processos excludentes, é capaz de promover uma educação voltada ao aprofundamento acerca do mundo social. Para isso, partilhamos da mesma compressão de Freire e Shor (2013) quando eles explicitam que é necessário rompermos com o currículo que aliena para se chegar ao currículo escola da educação prática de liberdade.

Outra dificuldade encontrada neste eixo narrativo faz alusão ao pequeno quantitativo de professores para pensarem os componentes curriculares. Somado ao problema temos ainda a falta de formação específica para debater o componente e a falta de sensibilidade dos técnicos envolvidos no processo para o componente, como podemos acompanhar nos trechos abaixo:

O componente teve dificuldades sim, porque no estado do Amapá nós temos poucos professores formados na área, a grande maioria dos professores que atuam tem formação em outras áreas, não é a formação que deveriam habilitá-los para trabalhar na área. Então, o debate ficou prejudicado, ele ficou muito localizado em uma, duas, três pessoas. É pouca gente pra discutir um componente inteiro. Então teve sim dificuldades, tem a dificuldade da falta de compreensão dos próprios técnicos da Secretaria de Educação que não entendem o que é o componente, tentam diminuir a importância, entendem que qualquer um pode ser professor do componente curricular, então a gente teve muitas dificuldades. (NUMÊNIO)

Problemas como os citados por Numênio são consequências de uma política de currículo que não considera as singularidades das múltiplas realidades locais que o Brasil possui. A falta de professores para discutir um componente pode ser indicador que o componente possui problemas em relação aos cursos de formação de professores na região. Na perspectiva de Cardoso (2018), é preciso pensar o local sem desvincular-se do universal. Isso poderia ajudar na compreensão de que as unidades federativas são diferentes, apresentando problemas diversos, e a solução para os problemas também são diferentes em muitos casos.

Nesta categoria de análise as narrativas se aproximaram no aspecto falta de tempo necessário para o melhor desenvolvimento dessa política. Para alguns professores não houve tempo necessário para se desenvolver um bom trabalho em alguns componentes. Vejamos algumas narrativas fazendo alusão ao aspecto:

Olha, talvez eu possa falar que a gente precisava de mais tempo. Acho que um pouco mais de tempo o trabalho talvez abarcasse mais as necessidades do estado de modo geral. Fizemos o que foi possível dentro do tempo estabelecido para isso, mas eu acredito se tivéssemos mais tempo, com dedicação exclusiva a isso com a possibilidade de não somente nós estarmos desenvolvendo esse trabalho, mas com o apoio maciço de todos os professores do estado, talvez o resultado tivesse sido melhor (ELIANO HELENO).

Eu penso que o tempo poderia ter sido maior, nós somos apenas duas professoras e não estávamos cedidas para isso, eu trabalhava em sala de aula e ela também, foi agora na formação que fomos cedidas. A gente se encontrava, eu cansei de ficar trabalhando de madrugada elaborando o documento com ela usando a web conferência pra gente conversar, eu penso que o tempo foi curto, esse planejamento precisava ser maior (SHELY).

A maior dificuldade foi o tempo, para gente se apropriar da BNCC, fazer análise dos currículos que já tinha aqui no estado, entender o que a BNCC estava propondo, não adiantava fazer uma cópia e não entender direito. Então se tivesse um pouco mais de tempo eu me sentira mais satisfeita (CRISTINA).

Somado ao fator tempo, outras dificuldades são apontadas durante o processo de construção do RCA em meio às narrativas. Problemas como falta de dedicação exclusiva para

trabalhar na construção do RCA, poucos profissionais para discutir os componentes e falta de apoio dos professores são alguns elementos que podem ser identificados em meio às narrativas.

Segundo Silva (2018), o contexto da política educacional encontra-se permeado por atores que partem da perspectiva que educação e mercado encontram-se diretamente vinculados. Neste sentido, é irrelevante perder tempo na escola com discussões que não seja do interesse neoliberal. O que imponta nessa lógica é a certeza neoliberal que existem regras e ferramentas que servem a todas as escolas para se chegar à suposta qualidade no ensino. Assim, acreditamos que o currículo de base nacional, quando não tomadas as devidas atenções quanto às singulares das unidades federativas torna-se uma ferramenta para a introdução da escola na ótica neoliberal.

Branco (2017), quando analisa a participação docente em meio ao processo de construção do currículo, evidencia que é necessário que a política de currículo supere o caráter impositivo, verticalizado e centralizado. Para o autor, a proposta de currículo geralmente fica às margens dos debates, sejam de professores, alunos e comunidades, e acabam por tornar-se um simples documento burocrático estranho aos olhos dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Em relação ao não apoio maciço dos professores evidenciado pelo entrevistado Eliano Heleno, é preciso lembrarmos que muito docentes se manifestaram contra o movimento da BNCC. Silva (2018) explicita que é urgente compreendermos as políticas educacionais, dentre essas a política de currículo, como políticas dotadas de intencionalidade, valores, ideias, atitudes e práticas que acabam por influenciar o contexto educativo. Os docentes, neste cenário, podem aderir, resistir ou estabelecer um diálogo com essas políticas em suas práticas docentes, neste sentido, com a resistência docente as possibilidades de implementação de fato tornam-se mais complexas.

Não é de se estranhar a resistência docente, pois um currículo que tem na sua essência a equalização entre educação e mercado afeta diretamente a condição de trabalho de todos os professores. Nesse seguimento, para Branco (2017), a colaboração de professores é fundamental para a implementação de fato de qualquer política educacional; sem o apoio docente não se muda a escola.

6.4 Influências externas

A categoria influências externas foi construída a partir do eixo narrativo: participação de agentes não educacionais no processo de construção do RCA.

6.4.1 Participação de agentes não educacionais no processo

Ao entrevistarmos os participantes, levamos em consideração principalmente sua participação em seu componente curricular, sendo que algumas categorias ficam mais claras em algumas entrevistas e em outras não, por parte dos professores. Desta forma, alguns professores apresentam narrativas mais aprofundadas e outros manifestam-se apenas no plano da aparência. Quando pedimos ao entrevistado Numênio para ele descrever a participação de agentes não educacionais no processo de elaboração do RCA, o mesmo descreve essa participação primeiro em uma visão geral que remonta até mesmo um pouco da história do seu componente dentro da BNCC e do RCA. Nessa perspectiva, quando questionamos Numênio se ele havia percebido a participação de agentes não educacionais no processo de construção do RCA, em meio a sua narrativa a resposta foi:

Pensado o externo para além do Amapá, sim, esse componente não são todas as editoras que produzem livros didáticos, mas aquelas editoras que produzem livros didáticos e isso significava ter mercado pra venda de seus respectivos materiais, elas acompanharam todo o processo e buscaram influenciar esse processo, na grande maioria dos casos as editoras que produzem, distribuem e vendem material didático, elas estão associadas a grupos. Então é uma disputa por espaço e por público comprador de seus materiais didáticos, então essa influência aconteceu (NUMÊNIO).

O relato de Numênio denuncia uma forte pressão em torno de seu componente por parte de empresas que produzem livros didáticos. Sabemos que não é de hoje que empresas buscam a todo custo lucrar com a educação, sendo que o forte apelo pelo lucro e a mercantilização da educação implicam na fragilização dos sistemas públicos educativos. Esse processo, para além de ter impactos na produção de material didático como é o caso do componente curricular citado pelo entrevistado Numênio, também tem implicação nas condições de trabalho, na gestão e no próprio financiamento da educação pública.

A denúncia de Numênio retoma os enfrentamentos da escola pública nos debates em esfera nacional em torno dos limites entre o público e o privado, bem como as possíveis relações que poderiam se estabelecer entre os mesmos com a implementação da BNCC. Para Grosso e Magalhães (2016), dentre os modelos de privatização usados pelo capital para mercantilizar a educação pública encontra-se a privatização da política educacional marcada

pela consolidação de agentes privados influenciando as tomadas de decisões nas políticas educativas.

Em meio ao debate, Costa (2018) explicita que existe um movimento de internacionalização da Educação Básica de interesses político-econômicos que conta com agentes estatais e privados que desenvolvem estratégias e instrumentos como: formulação de políticas curriculares, reconfigurações, adaptações dos currículos com foco em conteúdo do conhecimento, aprendizagens e avaliações. Assim, a fala de Numênio evidencia que a educação da Amazônia Amapaense também está passando por um processo de pressão do mercado do livro didático para que o nosso RCA, que deveria ser uma proposta mais regionalizada, não seja diferente da proposta nacional, uma vez que a padronização nesse processo facilita a produção de materiais didáticos dessas empresas que podem vender em maior quantidade seus livros, além de aferir um maior lucro com a produção mais barata devido à padronização.

Esse movimento influenciou a política educacional e, conseqüentemente, a política de currículo, que passaram a ser criadas com a presença do setor privado em parceria com o Estado. Desta forma, o desenvolvimento da política de currículo encontra-se permeada por agentes que disputam o poder de decisão no momento de construção das normativas educacionais. Para D'Avila (2018), os agentes privados na política educacional brasileira assumem o papel de intelectuais orgânicos do capital, criticando e desqualificando tudo que vai de encontro ao projeto neoliberal de educação. Os agentes propõem a política educacional nos moldes de suas próprias necessidades. Não é por acaso que Freitas (2018), ao analisar o componente citado por Numênio, evidencia que muitos são os ajustes necessários para que o componente venha atender seus fundamentos teóricos e pedagógicos.

Em um segundo momento, Numênio faz uma análise da forma como ele percebeu a influência de agentes não educacionais no contexto local da Amazônia Amapaense, não perdendo de vista que processo de elaboração da BNCC e o processo de Elaboração do RCA, que são complementares. Como podemos evidenciar no próximo trecho de sua entrevista:

Pensando na influência mais localizada no estado do Amapá, essa influência foi um pouco mais tímida, Mas, precisamos entender que antes do RCA teve a BNCC e a BNCC, foram sim influências pro grupos editoriais e grupos econômicos. Por outro lado, também teve aquelas editoras para que não reconheçam o componente, inclusive propõe que ele seja retirada da base de referências, dos referenciais curriculares, fizeram inclusive campanha para que ele não permanecesse. Essas editoras hoje elas dão todo o suporte para todos os componentes curriculares. Você entra na plataforma delas, você pode fazer um planejamento, mas você não

encontra o componente que eu trabalho, porque é, digamos assim, discriminado, desvalorizado (NUMÊNIO).

O trecho acima deixa evidente que, direta ou indiretamente, o RCA seria afetado pelos interesses de grupos econômicos. A análise feita pelo entrevistado é a mesma que buscamos fazer no desenvolvimento dessa pesquisa, que pauta-se na não desvinculação dos elementos locais com os elementos macroestruturais, pois acreditamos que a não desvinculação desses elementos possibilita o entendimento da ideologia dominante por trás da política de currículo de base nacional.

Partilhamos da mesma percepção de D'Avila (2018), que nos ensina que os agentes privados a serviço do grande capital são, na realidade, representantes tanto do mercado quanto do Estado, que buscam controlar a política educacional de acordo com seus interesses.

Nessa lógica, os agentes podem ser pessoas físicas, institutos, fundações ou mesmo empresas de interesses econômicos e ideológicos. Cabe explicitar que os agentes atuam dentro das esferas governamentais marcando presença dentro do próprio estado e atuam também na forma de instituições filantrópica ou privada.

Ainda sobre a entrevista de Numênio, percebemos que o entrevistado não fez alusão direta às instituições não educacionais que estiveram presentes influenciando o processo de construção do RCA. Todavia, outra entrevistada neste mesmo eixo narrativo, quando questionada se existiu participação de instituições não educacionais no processo de elaboração do RCA respondeu: “Sim, teve a Fundação Lemann que nos orientou” (MONALISA). Essa instituição apresenta-se como uma organização sem fins lucrativos fundada pelo bilionário Jorge Paulo Lemann em 2002. Sua missão é:

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade (LEMANN, 2020).

Para alcançar sua missão essa fundação tem atuado em escolas públicas disponibilizando ferramentas online aos estudantes, apoiando a formação de gestores educacionais, implementado modelos de formação de professores, dentre outras ações. Segundo Costa (2018), essa mesma instituição organizou e patrocinou o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, onde ocorreu a criação do Movimento Todos pela Base Nacional Comum na educação nos Estados Unidos. Essa fundação, na perspectiva de Costa (2018), compõe uma grande rede de parceiros privados com os agentes

estatais como UNDIME, CONSED e CNE, que são os responsáveis por idealizarem a construção da BNCC no Brasil.

Para D'Avila (2018), os agentes privados elaboram seus projetos com fortes investimentos na educação no que diz respeito às direções das políticas curriculares. Nessa lógica, o autor alerta que a escola, nessa perspectiva, pode se tornar um instrumento ativo de manutenção da ordem econômica. Desta forma, Costa (2018) alerta que não podemos ter uma visão ingênua da BNCC, haja vista que foi visível a participação de forma direta da Fundação Lemann e do Movimento pela Base na formulação da mesma.

Outras instituições foram apareceram na medida em que entrevistamos outros professores. Desta forma, quando perguntamos a professora Shely se ela conseguiu perceber a participação de agentes não educacionais no processo de construção do RCA, em meio à sua narrativa a resposta foi:

Eu consigo, eles não são ligados à educação, mas eles são a UNCME, a UNDIME, sempre nos acompanharam em todas as formações, em todas as organizações, estão presentes desde o primeiro encontro que nós tivemos com a equipe eles estão presentes (SHELY).

Essas duas instituições são apontadas como parceiras do RCA e suas logomarcas encontram-se expressas na capa RCA, como já foi evidenciado anteriormente. Em uma análise superficial pode-se deduzir (confuso, rever) erroneamente que essas duas instituições são instituições essencialmente educacionais. Todavia, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) constitui-se como uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos que possui sede e foro do Distrito Federal (DF), sendo que os associados podem ser os Conselhos Municipais de Educação legalmente criados e instituídos.

Uma vez associados, os conselhos se submetem a contribuir, diretamente com o pagamento de anuidade e indiretamente, com recursos para a manutenção da entidade. Dentre as suas finalidades, conforme seu regimento, estão: buscar soluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos municípios brasileiros; participar da formulação de políticas educacionais, com representação em instâncias decisórias; e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes.

A UNDIME é uma sociedade civil, de pessoa jurídica, também de direito privado, sem fins lucrativos; com duração por tempo indeterminado, possui autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Sua sede e foro, da mesma forma que a UCME, está no DF. Dentre as suas finalidades, conforme seu estatuto, estão: participar da formulação de políticas

educacionais nacionais, com representação em instâncias decisórias; e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes.

Para Silva (2018), essas instituições privadas influenciaram a construção das mais importantes decisões que são tomadas em nível de educação nacional. Não é por acaso que identifica-se a participação das mesmas entre os autores que ajudaram a construir o PNE. Costa (2018) destaca que o foco dessa rede de parceiros presentes nas decisões do Estado encontra-se no estímulo da colaboração para se chegar a uma verdadeira convergência entre os setores públicos e privados.

D'Avila (2018) ressalta que os agentes privados expandem suas ações em todo o território brasileiro tanto na esfera privada quanto na esfera pública com as parcerias celebradas com Secretarias de Educação municipais e estaduais. Para Costa (2018), essa colaboração cria uma narrativa hegemônica sobre a qualidade da educação e os caminhos para atingi-la. D'Avila (2018) destaca que os agentes privados assumem papel de comissários do grupo dominante com o objetivo de estruturar o currículo na lógica empresarial, na qual a escola é pensada, sobretudo, para produzir os processos de subordinação. Para Freire e Guimarães (2003) a escola capitalista é a escola que produz a subordinação de acordo com o respectivo sistema, por isso mesmo é a escola escrava que encontra-se desprovida de um pensamento crítico.

Nesta mesma categoria foi possível identificamos outra instituição privada; diferentemente das outras anteriores, essa encontra-se ligada mais ao aspecto prático da implantação da BNCC, como foi relatado: “Fomos para Brasília fazer um curso de formação, e quem deu esse curso foi um instituto privado, foi o REUNA, mas foi contratado pelo MEC para dar esse curso” (MIGUEL).

O instituto REUNA constitui-se juridicamente como uma associação privada. Dentre suas atividades desenvolvidas temos gestão, assessoria, consultoria, orientação e assistência ao sistema educacional em matérias de planejamento, organização e controle de finanças. É uma autêntica empresa educacional e adota um discurso de contribuir com um sistema educacional mais coerente (com a lógica do capital). Nessa lógica, possui quatro frentes de atuação: formação, material didático, currículo e avaliação. É uma parceira da BNCC construindo ferramentas e conteúdos a partir da filosofia educacional empregada pela mesma.

Para D'Avila (2018), a presença de agentes privados em meio à política busca garantir e justificar o discurso de que a educação da esfera pública é um fracasso. Em meio à política educacional o discurso é que falta qualidade na educação pública. Assim, Costa (2018) explicita que a qualidade da educação oriunda da BNCC constitui-se como uma

somatória de conteúdos poderosos, que foram cuidadosamente elaborados e que encontram-se em um estreito alinhamento com os direitos de aprendizagem que torna uniforme o que deve ser aprendido e controlado pelos padrões de avaliação. Essa busca incessante pelo domínio do currículo vem da certeza que a classe dominante tem que o currículo constitui-se como instrumento fundamental de formação e, conseqüentemente, como projeto de sociedade.

6.5 Direito de aprendizagem

Já evidenciamos que o direito de aprendizagem é um dentre os pilares que sustentam a BNCC e o RCA; nessa acepção buscamos saber dos professores formadores como eles compreendiam os direitos dentro do RCA levando em consideração a relação dos direitos de aprendizagem e Amazônia Amapaense. Assim, os resultados nesta categoria de análise foram dispostos didaticamente em duas subseções: 1. Relação das competências com os direitos de aprendizagem; e 2. RCA os direitos de aprendizagem na Amazônia Amapaense.

6.5.1 Relação das competências com os direitos de aprendizagem

Quando pedimos para os professores narrarem sobre a relação entre desenvolvimento de competências e direitos de aprendizagem tivemos algumas respostas evidenciaram que essa relação se articula naturalmente, como nos diz a entrevistada Lalina: “É muito natural, é bem natural mesmo” (LALINA).

Partilhando da mesma percepção de Lalina temos o discurso de Monalisa. Quando questionada como ocorria a relação desenvolvimento de competências e direitos de aprendizagem, respondeu: “você pega a habilidade e vai fazendo links com competências, tanto as competências gerais quanto as específicas da área de linguagem quanto as específicas da área” (MONALISA). A naturalização do processo é conveniente para a lógica neoliberal e parece não ser percebida pelos entrevistados, que a naturalizam, ao tempo em que acreditam que esta dinâmica resultará em igualdade de oportunidades. Assim, Silva (2018) destaca que as noções de competências e habilidades da Base atribuem um utilitarismo imediato à educação, onde essa busca forma sujeitos aptos aos moldes do capital para demandas de mercado. Na essência estamos falando aqui de transformação da escola pública em um lugar exclusivo de treinamento de mão de obra com a benção do próprio Estado.

Para Cardoso (2018), dentre os efeitos produzidos a partir da educação via lógica de mercado, para além da redução dos saberes e experiências, temos por meio do

desenvolvimento de competências alunos de mentes vazias que devem ser preenchidas com conhecimentos que aos poucos lhe transformam em consumidores de saberes ociosos, aquém de sua realidade.

Nesta categoria de análise também tivemos a indicação que o desenvolvimento de competências e os direitos de aprendizagem têm ligação com o modo de produção capitalista, como foi indicado por Eliano Heleno: “Então, isso também remete muito pra visão capitalista mesmo, porque meus alunos precisam ser alguém voltado para o mercado de trabalho, que tenha alguma competência para desenvolver dentro desse mercado” (ELIANO HELENO). O discurso do entrevistado no aspecto encontra-se de fato em alinhamento com a proposta da Base que subsidiou a construção do RCA.

Na concepção de Silva (2018), a Pedagogia das Competências é pensada a partir da influência da lógica de mercado e é voltada para treinamentos técnicos que definem a formação de um trabalhador global. Essas influências, para Costa (2018), foram os indícios da necessidade de materialização de um documento de base onde os direitos de aprendizagem só são garantidos mediante um padrão de habilidades e competências.

Como consequência do processo temos a edição da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB 9394/1996 e garantiu no plano jurídico que os conceitos de competências e habilidades adentrem o rol de finalidades da educação. Neste sentido, as competências e habilidades para alguns entrevistados são tratados como uma inovação em meio à educação nacional. Como podemos observar abaixo:

Essa é a inovação da base. A base vai trabalhar as dez competências gerais que vão desde a educação infantil até o ensino médio, então ela faz aquele passeio por todas as competências específicas do componente e as habilidades como meio de garantir o desenvolvimento das habilidades por meio dessas competências. (SHELY)

A competência é um processo final e a habilidade está dentro do processo. Então para atingir a competência é preciso trabalhar com questões cognitivas, com questões sócio emocionais, com questões de procedimento. (MIGUEL)

Esta proposta, no entanto, trará sérias consequências para a escola pública e para educação como direito social como as apontadas por Silva (2018), que explicita que a incorporação do conceito de competências tem como consequência a inversão da função da escola na medida em que o direito ao conhecimento e à aprendizagem é trocada pelas aprendizagens mínimas para sobrevivência. Costa (2018) destaca que a educação de base neoliberal necessita de trabalhadores que tenham competências e habilidades para atuar no mercado. Não é por acaso que Mueller (2018) alerta que as competências e habilidades

buscam a perspectiva da interdisciplinaridade, uma vez que estamos falando em formação de trabalhadores polivalentes.

6.5.2 RCA e os direitos de aprendizagem na Amazônia Amapaense

Nesta subseção encontramos duas tendências de respostas quando perguntamos como fica o direito de aprendizagem dentro do RCA. A primeira aponta que o RCA garante os direitos de aprendizagem dos educados da Amazônia Amapaense como podemos evidenciar no trecho das narrativas dos professores a seguir: “Falando objetivamente do nosso componente curricular, eu acho que sim” (NUMÊNIO); “É garantido o direito de aprendizagem do meu aluno” (LALINA) e “Eu acho que ele garante sim” (ALICE). A certeza que o RCA garante o direito de aprendizagem dos educandos da Amazônia acompanha a maioria dos professores entrevistados.

Para Rocha (2016), o projeto do MEC com a BNCC é a criação de um parâmetro dentro do Sistema Nacional de Educação que seja capaz de orientar a realização do planejamento escolar a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, tendo como fundamento o direito de aprendizagem de todos. Mueller (2018) evidencia que essa igualdade não é perceptível quando se olha para a política educacional e fora dela, sendo que se constata o aumento das desigualdades com o avanço da mercantilização da educação por meio de seus agentes privados.

A segunda tendência de resposta aponta que o RCA não garante os direitos de aprendizagem dos educandos da Amazônia Amapaense; nessa tendência foram poucos os docentes que apontaram que o RCA não garante os direitos de aprendizagens dos educandos. Esses poucos professores formam a segunda tendência de resposta do componente e dentre essas narrativas encontra-se a da professora Cristina, que indica que é preciso ir além do RCA para garantir os direitos de aprendizagem dos educandos da Amazônia Amapaense: “Para que eles alcancem o direito de aprendizagem, a cultura organizacional da escola precisa mudar muito” (CRISTINA).

Indiretamente a fala da professora aponta para uma etapa pós-elaboração do RCA na qual a cultura organizacional das escolas pode ser alterada na medida em que a proposta da BNCC e do RCA apontam para uma reestruturação da escolar para atender a lógica do neoliberalismo. Segundo o próprio texto da BNCC “a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-

pedagógicas nas redes de ensino” (BRASIL, 2018). O RCA vai mais além e aponta como essa mudança organizacional deve ocorrer:

Na escola é a partir da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na elaboração dos planos de aula que essa ação se inicia, pois será nas aulas que a proposta da BNCC e os ideais da escola se materializam e a partir daí são introduzidos socialmente com a vivência e protagonismo dos estudantes. (AMAPÁ, 2019, p. 18)

As classes dominantes não podem apagar da história a luta entre as classes sociais e as contradições do modo de produção capitalista. Por essa razão, a ideologia dominante busca outros mecanismos para tentar silenciar essas contradições. Dentre os mecanismos encontra-se o domínio da educação e, conseqüentemente, da escola pública.

Para Rocha (2016), o PPP da escola constitui-se como a própria organização do trabalho pedagógico, tornando-se um instrumento de luta contra o poder autoritário e centralizador. Por essa razão deveria ser compreendido como uma expressão que tanto vincula como produz significados integrados a matrizes culturais. PPP não é apenas uma forma de atuação da escola, é um mecanismo para a superação da visão hegemônica de educação.

Desta forma, torna-se fundamental para as classes dominantes o domínio dos PPPs, principalmente das escolas públicas. O que precisa ficar claro é que o PPP não perde sua essência no projeto de educação; uma vez capturado pela lógica da BNCC e do RCA, passará a vincular e produzir os significados da sociedade capitalista escondendo todas suas contradições e fomentando a formação do cliente cidadão.

Nesta lógica, Branco (2017) evidencia que a tradição seletiva que permeia a estruturação e a organização do currículo tem papel fundamental na configuração de uma política de conhecimento oficial. Assim, o currículo torna-se a mola mestra da reforma educacional que visa a materialização da visão hegemônica por meio da conformação de subjetividade na lógica do projeto político da classe dominante para os condenados da terra.

Entre as poucas falas que apontam que o RCA não garante os direitos de aprendizagem dos educandos da Amazônia Amapaense encontra-se a fala do professor Eliano Heleno que, dentre outros aspectos, evidenciou que:

O RCA não consegue, nem mesmo a BNCC não consegue garantir nada no território nacional e o RCA também não consegue garantir nada aqui no estado. Quem vai garantir isso são as escolas com suas especificidades, seus currículos, suas propostas pedagógicas (ELIANO HELENO).

A narrativa de Eliano Heleno se aproxima da narrativa da professora Cristina no sentido de que afirma que a efetiva garantia dos direitos de aprendizagem encontra-se para além do RCA ao apontarem que as escolas seus currículos e suas especificidades serão as responsáveis pelas garantias de tais direitos. Caso isso realmente aconteça, as escolas entregarão ao Estado sua digníssima educação de qualidade pautada em desenvolvimento de habilidades para atender a demanda do mercado de trabalho, alicerçada em dados educacionais quantitativos oriundos das avaliações em larga escala e nas metodologias de ensino pautadas na meritocracia e eficiência de resultado.

Caso escolas, docentes e educandos resistam ao projeto de educação hegemônico, o discurso hegemônico já elegeu que serão os responsáveis pelo fracasso (escola e docente) ao apontar que as escolas suas especificidades e suas propostas curriculares são os responsáveis pela efetiva garantia dos direitos de aprendizagem estão desresponsabilizado o Estado e todos os seus parceiros que ajudaram na criação e implementação dessa política de currículo. Para que o projeto de educação não seja acusado de fracasso, as escolas precisam adotar a ótica do mercado, da competição, na qual o educando é cliente, o educador é prestador de serviço e a escola nada mais é que um local de treinamento esvaziado de sentido cultural e formativo.

6.6 Aspectos regionais

A análise dos aspectos regionais do RCA foi realizada com base em quatro eixos narrativos: Articulação entre os aspectos comuns da base com os aspectos regionais - relação 60% comum e 40% regional; Contradições educacionais encontradas no momento de inserir os aspectos regionais no RCA; Parte que deve ser priorizada no processo de ensino-aprendizagem; e Dificuldades de articulação da parte diversificada com a proposta da base.

6.6.1 Articulação entre os aspectos comuns da base com os aspectos regionais - relação 60% comum e 40% regional

Uma dentre as principais ações propostas pela BNCC é criar mecanismos para garantir que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio tenham uma base comum. Nessa perspectiva, quando pedimos para os professores narrarem um pouco como foi o processo de articulação do conteúdo da BNCC com os aspectos regionais da educação da Amazônia Amapaense, dentre as narrativas tivemos respostas que apontam que:

Então, nós pegamos as habilidades principais e fomos desdobrando contextualizando, mas assim, eu acredito que a gente precisa desdobrar e aprofundar mais ainda esses 40% (CRISTINA).

A ideia de não ser uma proposta de conteúdo total justamente para poder dialogar com o regional, essa que é a ideia da BNCC é também o que nós tentamos fazer no RCA. Então, você tem uma proposta nacional que não é currículo, é uma proposta que os professores peguem isso e junto com os temas regionais, temas locais, juntem tudo, montem o PPP, depois montem o currículo, depois leve para sala de aula, o que está em nível nacional e o que está no nível regional (MIGUEL).

Na perspectiva de Costa (2018), a construção de uma política de currículo em um país de dimensões territoriais gigantescas como é o caso do Brasil torna-se um processo difícil e complicado se levarmos em consideração aspectos como a diversidade social, cultural e econômico. Originalmente, a BNCC organizou sua estrutura em uma parte comum que deve estar presente nos currículos das escolas em todo território nacional e uma parte diversificada que compreende a 40% do currículo. Segundo Costa (2018) a suposta parte diversificada configura-se como estratégia de assegurar as pluralidades regionais brasileiras, tarefa essa que no caso do Amapá foi delegada aos professores responsáveis pela construção do RCA.

Neste sentido, quando um professor afirma que foi feito o desdobramento da parte comum para a diversificada apontando que se faz necessário aprofundamento nos aspectos regionais e o outro evidencia que a regionalização é tarefa do professor e tarefa das escolas mediante a organização do PPP, evidencia-se que o aspecto regional está sendo negligenciado e que não terá importância quando o currículo for implementado, uma vez que não será cobrado pelas avaliações nacionais.

A própria construção da BNCC gerou muitas polêmicas, principalmente em meio às esferas acadêmica e social, por considerarem da mesma forma que Costa (2018) que a construção de uma política de currículo como essa não se trata somente de um trabalho técnico para a formulação de um documento na medida em que precisa considerar as relações de poder bem como os fatores econômicos, ideológicos e políticos que permeia o processo.

Em meio ao processo, Mueller (2018) destaca que é provável a perda da cultura escola mediante a uma unificação curricular, bem como a estagnação dos mecanismos culturais difundidos dentro das escolas. A preocupação de Mueller (2018) também aumenta a nossa preocupação quando encontramos em meio às narrativas as seguintes afirmativas:

Tecnicamente falando, vai ser bem difícil dizer assim, agora estou desenvolvendo os 40% e agora estou desenvolvendo os 60%, eu acho que a coisa acontece simultaneamente e óbvio que em um determinado momento você vai dar ênfase maior aos aspectos locais, mas assim, o Amapá não está

isolado de um contexto maior que é o Brasil, o Brasil não está isolado de contexto maior que é o continente Sul-Americano. Então esse trabalho é um trabalho muito acessível que o professor precisa fazer (NUMÊNIO).

Eu me preocupo com essa questão, é como se fosse um tipo de camisa de força e fico preocupado em ter que ser 60% disso 40% daquilo e, na verdade, se eu sou um gestor e quero seguir à risca o que está prescrito, que está escrito nas normas e orientações, eu vou atrás desses 60%, não há problemas. A questão toda é que aqui não é só apenas 40%, é muito mais (ELIANO HELENO).

As narrativas dos docentes nesta categoria tornam-se no mínimo preocupantes, pois ao afirmarem que será possível trabalhar de forma conjunta os aspectos regionais com os conhecimentos obrigatórios estabelecido pela base estão de fato acreditando que a proposta do RCA está bem elaborada e que o professor em sala de aula dará conta de abordar tanto as questões regionais como as nacionais. Nessa continuidade, acreditamos que seja pouco provável que o docente consiga desenvolver seu trabalho nesses moldes na medida em que paralelamente ao processo existem questões como material didático e avaliações que de fato irão determinar o currículo a ser trabalhado no ano letivo.

Na perspectiva de Branco (2017), o currículo tem papel fundamental como conjunto de ações educativa, uma vez que associa-se à própria identidade da escola refletida por meio do seu PPP. Neste sentido, o currículo até pode ser construído de forma que venha a contemplar os seus agentes sociais e o processo de ensino-aprendizagem regional; todavia, da forma como foi conduzido todo o processo, acreditamos que seja pouco provável que um currículo de base nacional venha a contemplar agentes sociais e os distintos processos formativos.

Na realidade, as narrativas dos docentes fazem emergir novamente o intenso debate sobre a forma de articulação entre a parte comum e a diversificada do currículo. Entre as preocupações que fomentam o caloroso debate encontra-se o fato apontando por Costa (2018): a centralidade na definição da parte comum do currículo que unifica um projeto de educação. Assim, pelo apresentado, podemos inferir que o simples desdobramentos das características da BNCC para dentro do RCA não garante uma proposta de política de currículo que valoriza os processos formativos que permitem elucidar fatos que contribuam com a igualdade de oportunidade.

6.6.2 Contradições educacionais encontradas no momento de inserir os aspectos regionais no RCA

Neste tópico narrativo encontramos em meio às narrativas dos professores duas tendências de respostas: a primeira aponta que não existem contradições entre a BNCC e os aspectos regionais relacionados à Amazônia Amapaense; e a segunda que aponta para existência de contradição no processo.

A primeira tendência de resposta é sustentada pelas falas de Cristina e Numênio, como podemos observar nos trechos de suas narrativas respectivamente: “Contradição, não, eu acredito que tudo que tá ali, e eu li todas as habilidades do meu componente, é passível de ser feito” (CRISTINA). Seguindo a mesma perspectiva de Cristina, Numênio aponta: “Não existe essa ideia. Isso aqui é para nortear a construção do processo. Não existe essa fragmentação do que é comum ou regional” (NUMÊNIO).

A fala de alguns professores de fato aponta para a não existência de contradições no processo. Todavia, ao levarmos em consideração que o processo de construção do RCA se deu da mesma forma em todos os seus componentes, sendo que os professores foram desdobrando as competências do BNCC tentando regionalizá-las, é pouco provável que não existam de fato contradições entre a BNCC e o RCA em todos os componentes curriculares. Assim, algumas narrativas foram responsáveis por apontarem que, mesmo que a política de currículo local tenha sido construída de acordo com a política de currículo nacional, existem indícios de que o processo apresenta certas contradições.

Uma das possíveis contradições aparece no discurso quando a entrevistada faz inferência à educação indígena. “Eu acho que é a questão de algo mais específico para a área indígena. Na verdade, não é que seja uma contradição, mas uma possibilidade para que eles ganhem mais espaço” (ALICE). A entrevista entende que a falta de espaço imposta aos sujeitos não se configura como uma contradição entre a BNCC e o RCA. Todavia, acreditamos que essa talvez seja uma das maiores contradições de política de currículo que faz inferência ao respeito à diversidade mas busca a unidade.

Neste seguimento, Cardoso (2018) defende que a proposta curricular que realmente apresenta preocupações com o povo estrutura-se para além da denúncia e da contestação dos conflitos e desafios enfrentados pela educação e escola. Assenta-se na reflexão e na construção de perspectivas curriculares e educacionais que sejam capazes de construir e reconstruir diferentes processos formativos preservando o respeito à diversidade, à cultura e aos direitos humanos.

Outro indicativo de contradição encontramos na fala do entrevistado Eliano Heleno quando ele aponta conflitos nas diferentes perspectivas dos professores participantes do processo: “Olha, a gente observa nos grupos de professores alguns conflitos, mas a maioria

deles são do ponto de vista profissional, mas nós percebemos alguns conflitos de cunho regional, só que são coisas que só dependem do diálogo” (ELIANO HELENO). Ressalte-se que as ideias defendidas em torno da base nunca foram um consenso entre os professores e os demais profissionais da educação desde o período de sua construção.

Neste sentido, acreditamos que os conflitos de ideias entre os professores além de uma contradição no processo é também uma forma de resistência daqueles que se negam a apenas reproduzir os conteúdos da base e sentem a necessidade de reflexão antes do processo de elaboração da política curricular. Para Branco (2017), as formas como são organizadas e a excessiva carga horária de trabalho por muitas vezes são problemas que torna inviável a participação de professores nas discussões do campo educacional.

Neste mesmo tópico, quando perguntamos a outro entrevistado se ele conseguiu perceber alguma contradição durante do processo de construção do RCA, tivemos como resposta: “A contradição que eu te falei é essa, na minha opinião o redator ano passado deixou de incluir muita coisa regional” (MIGUEL). Não sabemos os motivos que levaram o redator do componente a deixar de lado os aspectos regionais citados por Miguel. O que sabemos é que existe uma tendência quase que natural no modelo de política de currículo de silenciamento das peculiaridades regionais para se garantir a base comum.

Para Cardoso (2018), o currículo é dotado de atitudes, comprometimentos e intenções que acabam se desenvolvendo dentro da escola. Neste sentido, principalmente na proposta curricular que não considera a diversidade cultura, Cardoso (2018) explicita que existe uma forte tendência de se pensar o currículo em estreita relação com otimização do tempo e do espaço, bem como da compartimentalização dos conteúdos.

6.6.3 Parte que deve ser priorizada no processo de ensino-aprendizagem

As respostas desse tópico narrativo apontam para não existência de uma parte do RCA que será priorizada no processo de ensino-aprendizagem. Neste seguimento, quando pedimos a opinião dos professores a respeito se existia uma parte do RCA que deveria ser priorizada, a professora Cristina respondeu: “Não existe essa ideia, isso aqui é para nortear a construção do processo. Não existe essa fragmentação do que é comum ou regional” (CRISTINA). Complementando a fala professora Cristina temos a fala da professora Monalisa, que destaca: “O ideal é que seja feita essa junção, quando a BNCC vem trazendo esse conteúdo comum a todos é justamente pra ela diminuir essa desigualdade que nós temos no ensino” (MONALISA).

Contrariamente aos professores entrevistados, Rocha (2016) defende a ideia que o discurso da igualdade da BNCC que supostamente tem uma parte que é diversificada, na realidade despreza a realidade local. Neste sentido, Fonseca (2018) destaca que os profissionais da educação precisam compreender de forma urgente as complexas relações existentes nas instituições escolares. A compreensão dessas relações ajuda a viabilizar formas de resistências e enfrentamentos à lógica de mercado imposta por meio da atual política educacional.

Assim, Agostini (2017) evidencia que o texto da BNCC aponta quais são as decisões com base em seus princípios, fundamentos e competências que devem ser considerados para a criação da parte diversificada do currículo. Neste sentido, a BNCC não somente regulamentou o RCA, mas indicou também que as observações a serem tomadas para a construção da parte diversificada por meio de seus objetivos alicerçados em dimensões regulatórias.

Ainda no tópico narrativo, a entrevista de Numênio apresentou uma perspectiva de fragmentação de formação no que diz respeito às partes comum e diversificada, mesmo negando a existência de uma parte do currículo que deve ser priorizado:

Não é uma questão de priorizar, é uma questão tentar desenvolver essas habilidades e competências de forma concomitante. Porque se essa divisão 60% e 40% for interpretada a ferro e fogo, nós vamos estar fazendo um trabalho de fragmentação da formação dos alunos (NUMÊNIO).

A preocupação do entrevistado encontra-se relacionada ao fato que, caso não exista um trabalho docente que seja capaz de articular as competências e habilidades da BNCC com o RCA, a formação do educando será fragmentada na Amazônia Amapaense.

Partilhamos da perspectiva que a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem no contexto não é consequência do trabalho docente, mas da política de currículo de base na medida em que essa por meio de seus objetivos e finalidades define o que deve ou não deve ser trabalhado na escola, mesmo nos planos municipais e estaduais, na medida em que normatiza que os currículos desses sistemas devem ser organizados em estreita aproximação com a base.

Silva (2018) nos ensina que o quadro de metas nessa política de currículo ganha relevância para os defensores da mesma, uma vez que serve para orientar e diagnosticar elementos a serem considerados pela política educacional na medida em que é a partir dessas prerrogativas que justifica-se as cobranças alicerçadas nas avaliações externas.

Dando continuidade nas análises das entrevistas, nesta categoria encontramos uma fala que chamou nossa atenção para o fato de que a natureza de um documento normatizado da BNCC de forma indireta tendencia a parte que deve ser priorizada do documento:

Então, não sei o que tem que ser priorizado, eu só sei que precisa ser feito, eu não acho que haja prioridade. Por força de norma ou de orientação do sistema público atual, os 60% podem ser priorizados, mas de uma maneira natural, percebendo o que é realmente importante a ser ensinado. (ELIANO HELENO)

Mesmo defendendo a ideia de que não existe prioridade entre os conteúdos, o entrevistado Eliano Heleno nos apresentou um elemento fundamental que nos leva a crer que os 60% do RCA que configura-se como a BNCC na realidade será a parte do currículo a ser priorizada no processo de ensino e aprendizagem. Por ser um documento de caráter normativo o lógico é que os sistemas tanto municipais como os estaduais sejam obrigados a se submeterem à prescrição do desenvolvimento de competências e habilidades do documento normatizado.

Para Fonseca (2018), nos moldes que foi construída a BNCC apresenta uma visão muito reduzida de currículo na qual são listados objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas. Na perspectiva do autor, é um retrocesso à década de 1970, quando vivemos o tecnicismo do qual temos uma listagem que de neutro não tem nada, indicando os conhecimentos a serem trabalhados nas escolas. Quando a base impõe o quê o RCA deve ensinar, não estamos falando meramente de uma seleção de conteúdos a serem ensinados pelos docentes na Amazônia Amapaense; estamos falando também o tipo de sujeitos tucujus que serão formados aqui.

6.6.4 Dificuldades de articulação da parte diversificada com a proposta da base

No que se refere às dificuldades de articulação entre a parte diversificada com as diretrizes que são orientadas pela base, encontramos discursos que apontam que existiram dificuldades e outros que apontaram que não existiram dificuldades e o processo de construção se deu de forma tranquila, como afirma a entrevistada Monalisa: “eu acredito que foi bastante tranquilo, nós podemos ter esquecido algumas coisas” (MONALISA). É natural que alguns professores, devido às especificidades do seu componente curricular, encontrem mais dificuldades que outros no momento da articulação ou desmembramentos dos fundamentos orientadores da base para dentro do RCA.

Evidentemente que não se trata aqui de competência técnica ou não para articular a parte diversificada do RCA com as orientações oriundas da BNCC. Neste sentido, acreditamos que a proposta de educação por meio de desenvolvimento de competências e habilidades uma hora ou outra colide de frente com alguns componentes curriculares. Naturalmente os defensores do modelo de política de currículo tiveram a preocupação de retirar pelo menos no plano da aparência o abismo existente entre diversidades regionais e a parte comum da base principalmente se levarmos em consideração a existência de um sistema nacional de avaliação em larga escala.

Dando continuidade às análises das entrevistas, quando pedimos para outra professora relatar se houve algum tipo de dificuldade em articular as diretrizes da base com os aspectos locais do RCA, entre sua narrativa tivemos a seguinte resposta:

Houve, pela participação que não foi tão expressiva de todos os municípios, principalmente dos municípios distantes, porque a nossa consulta pública foi online, aí você sabe que nem todos os municípios têm uma internet boa, se tivéssemos chegado até eles o resultado tinha sido mais positivo (SHELY).

Desde a elaboração da BNCC duras críticas são direcionadas à consulta pública de forma online como meio de participação popular. No trecho da entrevista de Shely, a falta de um instrumento que possibilitasse de fato a participação dos sujeitos da Amazônia Amapaense foi um elemento que comprometeu a participação popular no aspecto local. Evidentemente, esse não será um problema enfrentado apenas pela equipe responsável pela construção do RCA, pois dentro de cada unidade federativa muitas são as singularidades sociais, educacionais e econômicas.

Para Brazão (2018), as complexidades e desafios que são lançadas aos responsáveis pela elaboração de uma proposta curricular nos moldes são muito grandes se levarmos em consideração que se trata de uma política de currículo nacional em um país de dimensões continentais que apresenta toda uma pluralidade étnica e cultural. Fonseca (2018) compreende que o processo fere a diversidade e o respeito às diferenças individuais e regionais, além de prever um processo de formação que leva em consideração alguns conteúdos e desvaloriza outros por estar pautado em uma perspectiva de reprodução social e não nas características diversas do país.

Em outra entrevista, o entrevistado faz alusão a um grande problema no que diz respeito à construção de política de currículo de base nacional; todavia, não acha que o fato dessa política de currículo ser pensada de “cima para baixo” seja um problema na hora de articular os aspectos gerais da base com o RCA, como podemos observar:

Existe uma hierarquia, você tem a BNCC, você vai ter os documentos regionais, depois você vai ter o PPP, depois os currículos, depois você vai ter a sala de aula, que é a prática pedagógica do professor. Então, é de cima para baixo, existe uma hierarquia documental nesse sentido dos documentos normativos. O RCA ela precisa dialogar com a BNCC, o PPP precisa dialogar com o RCA e com a BNCC, o currículo precisa dialogar com o PPP com o RCA, com a BNCC, e a prática pedagógica do professor precisa dialogar com tudo isso também. Então, eu acho que não tem dificuldade, só acho que houve várias lacunas deixadas pelo redator que deveria incluir e aproveitar essas habilidades que estão na BNCC e aumentá-las (MIGUEL).

O entrevistado está correto em afirmar que existe uma hierarquia que norteia o processo de construção dessa política de currículo. De fato, a BNCC foi pensada de forma que seus conteúdos, seus objetivos e sua perspectiva educacional de desenvolvimento de competências e habilidades chegue até a escola.

O problema é a hierarquia que deve ser respeitada fielmente até chegar ao chão das escolas e carregada de conceitos e valores que por muitas vezes são estranhos a muitos educadores e educandos e isso, sem dúvidas, configura-se como um problema na hora de tentar dialogar a base com os aspectos regionais na mediada que aquela impõe o que deve ser feito. Não por acaso a BNCC é um documento normatizado. Neste sentido, Brazão (2018) critica a forma com o processo vem se conduzido na medida em que possibilita a BNCC tornar-se um currículo mínimo comum com a finalidade de atender os objetivos da aprendizagem proposto pela mesma.

6.7 Avaliações externas

Nesta subseção buscamos analisar o tópico narrativo do instrumento de coleta de dados com base em três categorias: Avaliação da aprendizagem pós-RCA; Relação do RCA e as avaliações em larga escala; e Parte priorizada pelas avaliações em larga escala.

6.7.1 A avaliação da aprendizagem pós-RCA

A avaliação da aprendizagem no contexto de implementação da BNCC e elaboração do RCA constitui-se como um elemento importante para dialogarmos com os rumos que essa avaliação tomará a partir da implementação de um currículo de base na Amazônia Amapaense. Neste sentido, perguntamos as professoras e aos professores como ficaria a

avaliação da aprendizagem pós-implementação do RCA. Em meio às narrativas obtivemos como resposta:

Eu diria até após a base, esse é um grande desafio que ainda tá sendo muito discutido, porque ainda tá muito tradicional, como ainda é muito novo tanto a base como o RCA, ainda tá muito tradicional e os professores ainda têm muitas dúvidas em relação (LALINA).

No trecho acima evidenciamos que quando falamos em avaliação de forma articulada com o RCA ficam muitas dúvidas a respeito do processo, sendo que a incerteza permeia toda a fala da professora. Esse cenário de dúvida e incerteza não é por acaso, ele pode ser oriundo de um processo que busca silenciar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem em meio a essas políticas de currículo, haja vista que já existe toda uma superestrutura de avaliações em larga escala, onde BNCC e RCA precisam se adequar aos modelos.

Na perspectiva de Mueller (2018), quando falamos em BNCC e seus alinhamentos avaliativos, estamos falando de um processo mercadológico, sendo que o foco é o gerenciamento da avaliação e a produção de material didático a partir da unificação curricular. Um padrão de currículo necessita de um padrão de avaliação. Segundo Costa (2018), para garantir a articulação entre a política de currículo e o sistema de avaliação muitas medidas foram tomadas antes mesmo da BNCC. Dentre essas medidas podemos destacar os conceitos como eficiência e eficácia que são, na realidade, ideias de mercado introduzidas na educação antes mesmo da implementação da BNCC.

Dando continuidade às entrevistas nesta categoria, percebemos que as dúvidas apresentadas pela entrevistada anterior também estão presentes na narrativa do entrevistado Numênio, como podemos observar abaixo:

O componente ele já trabalhava uma perspectiva de avaliação bem diferenciada em relação aos outros componentes, pelo fato de ele não reprovar. A gente sempre priorizou a avaliação no processo, a gente sempre priorizou as avaliações onde se predominava os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e agora eu penso que não apenas o componente mas os demais componentes precisam ser repensados e o sistema precisa repensar sua sistemática de avaliação, porque agora nós vamos trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades e como é que você avalia competências e habilidades? Como é que você avalia competências sócio emocionais? Você vai passar uma prova? O que predomina hoje é o princípio e a filosofia da avaliação classificatória e eu penso que a avaliação classificatória não cabe mais na proposição curricular da BNCC e do RCA. (NUMÊNIO)

O entrevistado apresenta certa clareza da necessidade de mudança na forma de avaliação do processo de ensino-aprendizagem para atender o que foi proposto pela base e, conseqüentemente, pelo RCA. Todavia, deixa claro que não sabe como irá ocorrer o processo de avaliação levando em consideração o desenvolvimento de competências e habilidades. Chamou atenção o fato de o entrevistado acreditar que se faz necessário pensarmos em outros processos avaliativos diferentes da avaliação classificatória, no entanto no pequeno trecho da entrevista encontra-se talvez uma das maiores contradições dessa política de currículo.

Com a implementação da BNCC e do RCA, os modelos de avaliações classificatórias não serão substituídos. Isto porque uma política de currículo de base nacional não garante as condições necessárias para que todos os educandos e educandas tenham as mesmas igualdades de oportunidades. O sistema de produção de miséria e pobreza precisa sustentar a ideia de que está promovendo uma educação de qualidade acessível a todos, mas infelizmente nem todos têm a mesma capacidade. É exatamente por essa razão que a política de currículo de base e avaliação classificatória são inseparáveis. Neste moldes, a partir de um currículo de base um sistema de avaliação classificatório, a escola ratifica no plano educacional o cenário de exclusão que acontece no plano econômico.

Mueller (2018) destaca a tentativa de alinhamento de um currículo de base no Brasil independente de torná-lo exequível nas escolas configura-se na realidade em medidas de estreito interesse mercadológico, onde empresas cuidam da coordenação e produção de material didático e dos respectivos processos de avaliação. Para Freitas (2018), está claro que o governo, por meio da base, pretende guiar o processo de avaliação da aprendizagem. Isso, para Costa (2018), possibilita que a escola seja compreendida como parte do mercado no qual empresas podem atuar, seja produzindo plataformas, materiais digitais e até mesmo terceirização das avaliações para empresas.

Em outras narrativas os sujeitos entrevistados nos explicam que, em respeito ao processo de avaliação da aprendizagem após a implementação do RCA, é necessário alterarmos aquele para adentemos as necessidades deste. Vejamos os trechos abaixo:

Essas avaliações externas já devem estar sendo pensadas em suas alterações, porque elas precisam estar alinhadas com a BNCC, assim também se o estado do Amapá desenvolve uma política responsável, efetiva, ele vai precisar criar mecanismos para avaliar suas escolas. Assim como as avaliações externas nacionais devem ser adequadas à BNCC, as avaliações que se forem propostas aqui no Estado também deverão estar adequadas ao RCA. Estando adequado ao RCA também estará adequado à BNCC, porque um foi orientado pelo outro, o RCA foi elaborado pela BNCC então **não há o que temer nesse sentido** (ELIANO HELENO, grifo nosso).

Ela tem que ser repensada, não só o RCA, mas a BNCC vai fazer a gente repensar as avaliações. [...] eles trazem e fazem a gente repensar a avaliação para que o aluno possa e para que podemos perceber que o aluno tá trabalhando atitudes, valores, procedimentos, conceitos, questões sócio emocionais (MIGUEL).

Deveras, a elaboração e conseqüentemente a implementação do RCA implicará em alterações na forma como se concebe o processo de avaliação da aprendizagem na Amazônia Amapaense. O grande problema de alinharmos a sistemática de avaliação da Amazônia Amapaense com o as necessidades do RCA podemos contribuir para o processo de aumento da desigualdade educacional uma vez que um processo de avaliação alinhado a um currículo de base necessita partir do pressuposto de que a aprendizagem foi igual para todos e sabemos que isso não é verdade. Alinhar o RCA com avaliações externas é alinhar a educação da Amazônia Amapaense às ideias neoliberais de educação, onde a meritocracia determina quem são os capazes e os incapazes dos sistemas educativos.

Vive-se em um contexto social no qual as condições oriundas das nossas singularidades nos fazem querer uma educação diferente daquela que é proposta nos moldes do grande capital. Evidentemente que o contexto cria caminhos para pressões a professoras e professores, mas também cria o cenário para a promoção da resistência em todos os níveis da Educação.

Neste sentido, é de extrema ingenuidade ou de extrema malícia acreditar que as avaliações nacionais vão considerar aspectos regionais (40%), pois é exatamente os 60% da parte comum que asseguram os conhecimentos que serão avaliados e considerados válidos. Isso porque os 60% são os conhecimentos padronizados nacionalmente que todos devem conhecer. É sobre eles que as avaliações nacionais serão elaboradas. Com isso, os professores certamente tenderão a priorizar os conhecimentos que estão nos 60%, porque é por meio deles que serão definidos os indicadores de “qualidade”, como o IDEB e as políticas de incentivo, que deverão ter caráter meritocrático.

Para Mueller (2018), o que se esconde por trás de todo o processo é a lógica da educação como mercadoria que guia a educação a um violento processo de privatização. Pois, a implementação de um currículo de base nacional possibilita o adentramento de sujeitos de natureza puramente mercadológica para atuarem dentro da educação. Essa atuação se dá de forma distinta mas bastante organizada, pois vai desde consultorias até a produção de material didático para que as escolas venham a trabalhar o que é proposto tanto pela BNCC como pelas avaliações externas.

Para Costa (2018), estamos diante de um processo educativo que busca de forma até mesmo ambiciosa formar trabalhadores com potencial para atuarem no mercado de trabalho, mas o mesmo processo também atua eliminando as oportunidades de criatividade das educandas e educandos. Neste sentido, um sistema nacional de avaliação somado a uma política de currículo de base nacional nos moldes do capital exigem altos níveis de professoras e professores e educandas e educandos, todavia, o suposto alto nível de qualidade e trabalho esconde o elevado grau de homogeneidade e uniformidade que usa o currículo e a avaliação como seus instrumentos.

6.7.2 Relação RCA e as avaliações em larga escala

Nesta subseção buscamos evidenciar como os professores estão considerando a possibilidade de articulação entre o RCA e as avaliações em larga escala. Neste sentido, perguntamos aos professores se de alguma forma é possível que o RCA seja levado em consideração pelas avaliações em larga escala. Dentre as respostas obtivemos:

Será possível se o sistema parar para conversar, discutir, debater academicamente porque no surgimento da proposta da BNCC e do RCA nós percebemos um grande distanciamento entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, entidades sindicais que representam a classe docente, a universidade, são entidades que estão distantes, que não conversam (NUMÊNIO).

Cabe destacar que o distanciamento apontado pelo entrevistado Numênio pode ser consequência do projeto hegemônico de educação encabeçado pelo MEC e outras instituições não educacionais evidenciadas em seções anteriores que defende um autêntico projeto mercadológico de educação. Neste sentido, qualquer instituição que lute pela educação como direito social e não aceite o projeto de educação que abre as portas da educação para iniciativa privada, suprimido cada vez mais a participação docente e de outras entidades educacionais na medida em que o projeto de educação dialoga com empresas, com agentes que estão a serviço do grande capital.

Para tentar resolver as contradições de um sistema de produção que possui cada vez mais vestígios por meio de suas cíclicas crises que não é capaz de se sustentar sem submeter a humanidade a um violento processo de desumanização. Para Costa (2018), em meio às reformas da política educacional encontramos cada vez mais visível o caráter homogeneizador oriundo das medidas de mercado que foram incorporadas ao projeto de educação que visa a

adoção de medidas que venham a transformar a educação em um grande mercado. Segundo Fonseca (2018), a BNCC como política educacional busca unificar as instituições de educação a partir de uma perspectiva de ensino padronizado. Assim, é fundamental um sistema nacional de avaliação que mensure de forma padronizada o currículo padrão para servir como indicador para as empresas educacionais intensificarem a oferta de seus produtos nas regiões onde o currículo padrão mostrou-se ineficaz.

Perguntamos a outro professor como ele analisava a relação RCA e avaliações em larga escala. Dentre sua narrativa destacamos:

Essas avaliações externas já devem estar pensando em suas alterações porque elas precisam estar alinhadas com a BNCC, assim também se o estado do Amapá desenvolve uma política responsável, efetiva, ele vai precisar criar mecanismos para avaliar suas escolas. Assim, como as avaliações externas nacionais devem ser adequadas à BNCC, as avaliações que se forem propostas aqui no Estado também deverão estar adequadas ao RCA. Estando adequado ao RCA também estará adequado à BNCC porque um foi orientado pelo outro, o RCA foi elaborado pela BNCC, então não há o que temer nesse sentido (ELIANO HELENO).

Deveras, essas avaliações foram pensadas muito antes da construção do RCA. Todavia, mais importante que pensarmos na adaptação da avaliação para atender os moldes do currículo ou vice-versa, é cada vez mais necessário pensarmos sobre qual projeto de educação queremos consolidar com essa estreita aproximação. Via de regra, não duvidamos que o RCA foi construído levando em consideração o prescrito pela BNCC; caso contrário, não seria um documento normatizado. Mas duvidamos muito que um sistema de avaliação nacional somado com um currículo de base nacional venha garantir as singularidades da Amazônia Amapaense no momento de aplicar avaliações em larga escala.

Na perspectiva de Costa (2018), a BNCC encontra-se em molde de promoção de política educacional associada a certa tendência de educação global onde prevalece a implementação de modelos de projeto de educação que apresentem baixos riscos para o alcance de metas de aprendizagem onde são apresentados padrões de abordagem pedagógicas que buscam preparar educandas e educandos para testes e avaliações. Silva (2018) evidencia que, no que tange à avaliação, busca-se por um meio de medir de forma sistemática não somente o conhecimento mas o comportamento dos sujeitos frente ao mundo considerado globalizado.

Alguns professores se mostraram mais cautelosos em afirmar que de fato o RCA será representado nas avaliações em larga escala, como podemos acompanhar no trecho abaixo:

Está muito cedo para falamos sobre essa questão, eu acho que daqui com dois, três anos. O próprio Enem só vai estar alinhado com a BNCC daqui com dois, três anos. Seria até uma contradição gigantesca do MEC dar um documento desse, fazer a gente passar dois anos implementando esse documento, ele foi aprovado em 2017, 2018, 2019, dois anos pra formação continuada pra implementação desse documento, para depois deixar do jeito que tá, vamos deixar o Enem do jeito que tá? Então seria uma contradição muito grande, mas eu acho que está muito cedo por que a gente ainda está na fase de implementação ainda, os professores ainda estão conhecendo esse documento, estão se apossando dele. Daqui com dois, três anos provavelmente eles vão estar alinhados ao documento normativo, a BNCC, e no estado também RCA, e eles vão influenciar com certeza, mas fundamentalmente isso vai muito do professor. Se esse professor continuar com a prática pedagógica secular, no nosso caso chegar falar, falar e sair da sala, não vai adiantar nada. (MIGUEL)

De fato, é preciso tempo para podermos analisar se de fato é possível consolidação dessa política de currículo. Para o mal ou para o bem, é no chão da escola que as políticas educacionais ganham materialidade. De qualquer forma, o “tabuleiro da educação da barbárie” está posto. Os agentes privados a serviço do grande capital juntamente com representantes do Estado defensores da pauta neoliberal já definiram qual o modelo de educação serve melhor aos seus interesses e já elegeram a classe docente como possível responsável pela falência dessa educação caso a mesma não seja implementada de fato.

Para Costa (2018), a BNCC vem consolidar um discurso de educação poderoso, pois o discurso da qualidade em educação a partir da política de currículo de base alinhada com o discurso de direito de aprendizagem são elementos que corroboram para a uniformização do que deve ser apreendido nas escolas. Estes elementos serão controlados por meio do estabelecimento de padrões de avaliações que implicarão na própria redefinição dos cursos de formação de professores para atenderem o padrão de excelência desenhado pelo mercado. Segundo Cardoso (2018), estamos diante de um processo no qual a intencionalidade docente será subproduto determinante por essa lógica de currículo.

6.7.3 Parte priorizada pelas avaliações em larga escala

Nessa subseção sistematizamos e analisamos as falas docentes a partir da categoria prioridade nas avaliações em larga escala. Em resumo, questionamos aos professores qual das partes do documento da BNCC e do RCA serão priorizadas, servindo de base para as avaliações em larga escala. A partir dessa categoria foi possível perceber com a maioria dos

professores que o aspecto geral da base será a parte priorizada na hora de se pensar as avaliações, conforme afirma o entrevistado Numênio:

Primeiro, eu acho que a gente não pode pensar que existe um conflito entre BNCC e RCA. O RCA ele reproduz as ideias da BNCC e o que particulariza e diferencia é o aspecto do currículo local. No que diz respeito à avaliação, não existe contradição entre aquilo que a BNCC propõe e aquilo que o RCA preconiza, a não ser que na definição das matrizes o sistema de educação amapaense resolva inovar, trazer uma novidade muito grande como princípio de avaliação que possa destoar. Uma das críticas que nós podemos fazer ao texto da BNCC e, conseqüentemente, do RCA é a falta de um estudo mais aprofundado sobre avaliação, eu acho que isso já deveria ter sido feito. Eu por exemplo leio a BNCC e o RCA e faço algumas inferências, nessas minhas inferências eu vejo que deve predominar a avaliação formativa e não a avaliação somativa (NUMÊNIO).

Não afirmamos que o RCA se encontra na contramão da BNCC, partimos da perspectiva que o RCA constitui-se como parte da política de currículo de base que se encontra em estreita relação com a BNCC, sendo que um dos aspectos que corrobora com essa relação é justamente o silenciamento da temática avaliação do processo de ensino-aprendizagem em ambos os documentos.

Nessa perspectiva, Costa (2018) destaca que normalmente a política de currículo no Brasil apresenta marcas de centralização que se resumem nas proposições do currículo nacional com as articulações que perpassam a avaliação. Nesse processo, a política de currículo reforça os aspectos econômicos com o objetivo de submeter o currículo, a avaliação e, conseqüentemente, a educação, aos padrões do mercado. Assim, para D'Avila (2018), a vontade das grandes empresas educacionais acampam por efetivar seja pela produção de material didático ou pela definição de parâmetros de avaliações que são produzidas em nível nacional que serve para dentre outras coisas reafirmar o discurso sobre má qualidade da educação pública brasileira justificando, dessa forma, a participação dessas empresas no processo de elaboração das políticas educacionais.

Seguindo de certa forma o pensamento do entrevistado Numênio, a entrevistada Monalisa explica que: “Olha, o ideal seria os dois, mas eu penso que será a parte geral no caso, não sei não, eu gostaria muito de ver o nosso estado nesse contexto geral” (MONALISA). Neste mesmo tópico, quando fomentamos a entrevista e perguntamos ao entrevistado Miguel se ele acreditava que existiria a possibilidade de alguma das partes da BNCC ser priorizada na hora de se elaborar as avaliações em larga escala, o mesmo respondeu: “Acho que sim, por que as avaliações nacionais só vão cobrar coisas nacionais e a BNCC, sem dúvida nenhuma”. Acompanhando o modo de pensar de Miguel, a entrevistada

Shely respondeu ao questionamento falando: “Eu penso que será os 60%” (SHELY). Concluindo, ainda temos fala de Eliano Heleno, que nos relata:

Olha, eu acredito que essas avaliações em larga escala que forem feitas elas vão levar em conta aquilo que for trabalhado na parte comum. Se for uma única prova em nível nacional, vai levar basicamente os 60%, a parte comum vai virar 100%, no caso (ELIANO HELENO).

De fato, a implementação de uma política de currículo de base nacional abre espaço para a implementação de um sistema nacional de avaliação. Óbvio que o discurso hegemônico vai defender que as múltiplas singularidades das diferentes unidades federativas estão garantidas na medida que a construção do referencial curricular local é parte dessa política de currículo. Todavia, a questão não diz respeito à representatividade, diz respeito à igualdade de oportunidades, isso nem a BNCC garante muito menos o RCA. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, a associação de um currículo de base com um sistema nacional de avaliação torna-se um tanto arriscando quando deixamos de lado a pluralidade de sujeitos e de processos formativos para buscando homogeneidade do processo.

Segundo Branco (2017), em regra a reorganização curricular ocorre de maneira vertical, sendo que se acentua a necessidade de uma nova suposta qualidade educativa e impõem-se medidas restritivas, seja de investimentos ou de exigências de reorganização do Estado, para reforçar as políticas neoliberais. Neste sentido, dificilmente se concretiza nas escolas devido às críticas e resistências dos verdadeiros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação problematizou a materialização da BNCC na Amazônia Amapaense. Neste sentido, teve como objeto de estudo o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amapaense a partir das narrativas dos professores formadores do PROBNCC. Para isso, levantamos a seguinte questão problema: como os formadores do PROBNCC compreendem o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amapaense (RCA) nas escolas da Amazônia Amapaenses? Neste sentido, seu objetivo geral foi: analisar o processo de elaboração e de implementação do RCA a partir das percepções dos professores formadores do PROBNCC/AP.

Em termos metodológicos tratou-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que fez uso principalmente de entrevistas narrativas como fonte de coleta de dados, a partir da Análise do Discurso (AD) e tendo como teoria geral do conhecimento o Materialismo Histórico dialético de Karl Marx.

Neste sentido, evidenciamos que educação como direito social é incompatível com o desenvolvimento de competências e que talvez essa seja uma das contradições nesse processo: os professores defendem a educação como direito social, todavia, acreditam que isso poderá ser alcançado por meio do desenvolvimento de competências que se volta para o reforço dos privilégios de classe e promove exclusão social.

Foi possível explicitar também por meio dessa pesquisa que quando compreendemos o currículo apenas como uma organização, como um norte a ser seguindo pelas instituições educacionais, podemos facilmente reduzir esse poderoso instrumento educativo a um aspecto meramente burocrático, uma formalidade a ser observada nas escolas.

Neste sentido, podemos afirmar que um currículo de base nacional compromete de forma significativa o desenvolvimento de práticas educativas diversas. Desta forma, a pouca representatividade do currículo da Amazônia Amapaense era de se esperar em um movimento no qual a política busca a homogeneização dos processos educativos. As palavras dos professores revelam a falsa autonomia dos sujeitos frente a esse processo e destacam que estamos diante de um processo que deve ser acatado de forma compulsória por todos os entes federativos, ou seja, eles concordam que a BNCC é um processo inevitável e até desejável, que precisa ser acatada por todos.

Um dentre os discursos vendidos para que professores, alunos e demais profissionais da área da educação é a ideia de em um currículo de base nacional os conhecimentos iriam incorporar até 40% de aspectos regionais. No entanto, sabemos que o conhecimento regional

será algo complementar, a ser ministrado se o tempo escolar permitir, não obrigatório, ao contrário dos demais conhecimentos e das competências apontadas como centrais no novo currículo.

Na medida em que o RCA replica as condições impostas pela BNCC, que devem ser acatadas pelas escolas da Amazônia Amapaense, não avança na discussão sobre as singularidades da educação no estado do Amapá. Nessa sequência, compreende-se que fomenta uma política de currículo que busca criar certa unidade educativa na qual não serão discutidas as especificidades do Amapá, da Amazônia e do Brasil como país continental. Assim, visa-se criar um padrão de educação que não estará preocupado com as desigualdades educacionais em nosso país.

Embora estejamos tratando aqui de uma política de currículo que se apresenta como uma proposta de orientação local, não podemos esquecer que a elaboração e, conseqüentemente, a implementação do RCA, requer a mesma orientação da política de currículo da BNCC. Indiretamente a fala da professora aponta para uma etapa pós-elaboração do RCA na qual a cultura organizacional das escolas pode ser alterada na medida em que a proposta da BNCC e do RCA apontam para uma reestruturação da escolar para atender a lógica do neoliberalismo.

Assim, acreditamos que seja pouco provável que o docente consiga desenvolver seu trabalho alcançando todos os objetivos e desenvolvendo todas as competências listadas pelo RCA na medida que, paralelamente a esse processo, existem questões como garantia de material didático e avaliações que de fato irão determinar o currículo a ser trabalhado no ano letivo.

Fechado esse ciclo, a presente pesquisa encontra-se aberta a críticas e sugestões. Não esgota de forma nenhuma esse objeto de pesquisa, que ainda é bastante novo e pouco problematizado na Amazônia Amapaense. Para pesquisadoras e pesquisadores que queiram enveredar-se pelos caminhos do currículo na Amazônia Amapaense essa pesquisa deixa em aberto alguns questionamentos: quais os limites de fato para a implementação do RCA nas escolas da Amazônia Amapaense? O que pensa o professor que participou da formação para a implementação do RCA sobre essa questão? O RCA está sendo aplicado de fato nas escolas públicas da Amazônia Amapaense? Quais os impactos da implementação do RCA no processo de formação de professores da Amazônia Amapaense? Essas e outras perguntas configuram-se como objetos de estudo para pesquisas posteriores.

Assim, esses questionamentos tornam-se desafios e, ao mesmo tempo, um convite a outros pesquisadores dos programas de pós-graduação a pesquisarem o nosso povo e os

nossos problemas sociais, pesquisas estas que possam servir de alicerce teórico-metodológico para as futuras pesquisas na área da educação no contexto da Amazônia Amapaense. Nesse sentido, convidamos outros pesquisadores a buscar compreender os fenômenos de ordem educacional da Amazônia Amapaense por meio de suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil: a base nacional comum curricular em discussão**. 2017.186f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2017.
- AGUIAR, Carlos Henrique. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista de Sociologia e Política**. Volume 22. 2014.
- ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALVES, Matia Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. São Paulo. 2013.
- ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos – RAAAB, São Paulo, n 11, abr 2001.
- APPLE, Michael Whitma. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. In **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.
- APPLE, Michael Whitma. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire 2003.
- APPLE, Michael Whitma. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho (1897-1970), escritor de e sobre literatura infantil e juvenil. In: MORTATTI, M. R. L. *et al.* (orgs.) **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: UNESP, 2018.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.
- BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputas**. 174f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996

BRITO, Gabriela Calafate. **Da crise de 1929 à Grande Depressão: influências do Padrão-Ouro.** 2010.

CARDOSO, Valdeira Aparecida. **A Base Curricular Nacional comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo.** 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINA, João Augusto. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico.** 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANNI, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil.** 2014.

COSTA, Raquel da. **Estado, políticas de educação e ensino: em debate a base nacional comum curricular (2015-2017).** 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2018a.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018b. 185f. Tese (Doutorado Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os sentidos do Currículo.** 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

CHIZZOTTI, Antônio; Ponce, Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil.** 2012.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

DESSBESELL, Giliane. **Exercícios Físicos na Base Nacional Comum Curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento.** 2018. 154f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DIAS, Alder de Souza; OLIVEIRA, Júlia Milena da Paixão; SANTOS, Manoel Raimundo dos Santos; SANTOS, Odite das Graças Brilhantes. **Mulheres egressas da EJA na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis.** 2016.

DIAS, Alder de Souza. **Paulo Freire na Escola Cabana: memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos.** 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2012.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DRAWIN, Carlos ROBERTO. Quando a pedagogia é radical? **Psicologia: ciência e profissão**. v. 7, n. 1. Brasília, 1987.

FELICIANO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro. **Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional**. 2017.

FONSECA, Carlos Alberto. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental**. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2014

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREITAS, João Paulo Cardoso de. **Narrativas acerca da Educação Científica e Articulações com a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões**. 2011.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino**. 2016.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

HUBER, Minéia Carine. **A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em

Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

LARCEDA, Juliana Aparecida; CRUPPI, Juliana; ALVES, Gilberto Rodrigo Moda. Fundo Monetário Internacional. In: **16ª Mostra Acadêmica**. 2018.

LAVILE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira; et al. Pesquisa documental com relatórios da UNESCO, de 1990 a 2010, sobre os direitos ao esporte, ao lazer e à cultura de crianças e adolescentes, no Brasil. 2016. **Rev. Polis e Psique**, 2016; v. 6, n. 2, p. 186-203.

LUKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, 1978, p. 01-18.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MANFREDO, Yasmin Coelho Figueiredo. **A educação multicultural na perspectiva de Peter McLaren**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí. 2017

MANGUINHO, Julyana Vilar de França. **Protagonismo feminino no contexto escolar: entre negociações, enfrentamento e tensões**. 2017.

MARQUES, Liliana. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação e Infância**, n. 107 Jan/Abr 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Glaudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 123-160.

MARCONDES, M.I; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (orgs). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAURICIO, Eduardo; MANGUEIRA, Mauricio. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. **Fractal, Rev. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, May/Aug. 2011.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MELLO, Ana Paula Barbieri de. **Políticas para a Educação Infantil: o lugar da consciência fonológica na base nacional comum curricular**. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018.

MELO, A. A. S. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Allyn and Bacon, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Algaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39. p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUELLER, Eduardo Ribeiro. **A Base Nacional Comum Curricular no contexto da Educação do Campo: desencontros e contradições**. 2018. 176f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

NAKAD, Fabricio Abdo; SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Maria Célia do. **O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campinas Grande, Campinas Grande, 2018.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Implicações dos planos de ações articuladas na gestão escolar do município de Belém**. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 9, v. 73, Dezembro/2000.

OLIVEIRA, Juliana Michelli da Silva; ALMEIDA, Rogério de. As máquinas de complexidade: diálogo com Edgar Morin. **Educ. Pesqui.**v. 45, São Paulo Epub Sep16, 2019.

OLIVEIRA, Mariana Xavier de. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da política pública curricular ao ensino de história.** 2018. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. **Saberes educacionais de alfabetizando de comunidades rurais-ribeirinhas: construindo uma pedagogia social.** I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: UEPA, 2004.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da Geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma cartografia das ausências.** 2018. 127f Tese. (Doutorado em Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018.

PACHECO, Eeduardo Felipe Hennerich. **Aspectos Históricos das Teorias do Currículo.** 2017.

PEIXOTO, Mayara Carvalho. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa.** 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PESSOA, Felipe de Marco. **A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas.** 2018. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PILETTI, Nelsom. Fernando Azevedo. **Estud. av.,**São Paulo,v. 8,n. 22 set./dez.1994.

PINHEIRO, Ellen Grace. **A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: Dinâmicas de um Movimento em Construção.** 2018. 395f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe.** São Paulo: Cortez, 2003.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vânia Alexandrino. Introdução aos Antecedentes Históricos do Movimento de Educação para Todos. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores.** 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A base nacional comum curricular em questão.** 2016.182f. Dissertação (Mestrado em Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROMMINGER, Alfredo Eric. O grupo banco mundial: origem, funcionamento e a influência do desenvolvimento sustentável em suas políticas. 2004. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. 2007. **Educação & Linguagem**. v.16 p.106-125, jul/dez. 2007.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador**: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. 2011.

SANTOS JÚNIOR, Jorge dos. **Letramento estatístico nos livros dos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. 2003. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/2003.

SANTOS, Taciana Brasil dos. Apontamentos sobre o ensino religioso escolar: uma contribuição da Pedagogia de Comênio. **Interações**, Belo Horizonte, Brasil, v. 14, n. 25, p. 205-226, jan./jun. 2019 ISSN 1983-2478.

SANTOS, Wagner Dias. **Letramento estatístico nos livros de ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Glaudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; ESTRADA, Rodrigo Duque. Entrevista com Michael Apple. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 35. Epub Dec 05, 2019.

SILVA, Alexandre Manoel Angelo da; PIRES. Dívida pública, poupança em conta-corrente do governo e superávit primário: uma análise de sustentabilidade. **Revista de Economia Política**, v. 28, n. 4 p. 612-630 (2008).

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA FILHO, Adauto Lopes; LOPES, Fátima Maria Nobre; SALES, Francisco José Lima. **Ontologia, trabalho e formação humana**. 2017.

Stake, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 1999

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

TELLES, Sérgio. **Psicanálise em debate**: Derrita, uma vida extraordinária. 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. 2007. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA:

REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE: materialização da BNCC na Amazônia
Amapaense

Esclarecimento da pesquisa

Venho por meio deste, convidá-la(o) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim, Manoel Raimundo dos Santos, discente regularmente matriculado no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Arthane Menezes Figuerêido. Esta pesquisa tem como objetivo: analisar o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amapaense a partir das percepções dos professores/ formadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular PROBNCC/AP. Trata-se de um estudo de caso, que traz a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações. Para o registro das falas, ressaltamos o uso de um gravador de voz, com o consentimento do sujeito entrevistado. Após a apreensão das informações, estas serão organizadas e analisadas. Asseguro que sua identidade será resguardada. Neste sentido, ao utilizar as informações no corpo do texto dissertativo da pesquisa, utilizarei pseudônimos sugeridos pelas(os) narradoras(res). Ressalta-se que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento caso seja de sua vontade, garantindo-se a devolução de seus depoimentos.

Manoel Raimundo dos Santos
Pesquisador

Consentimento Livre Esclarecido

Eu _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecida(o) sobre o seu conteúdo e sua finalidade. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa.

Macapá: ____ / ____ / ____

Assinatura da(o) narradora(o)

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista narrativa semiestruturada com educadores do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES DO PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC)

1. DADOS GERAIS

1.1- Nome fictício a ser atribuído no relatório da pesquisa:

1.2- Sexo:

1.3- Formação profissional:

1.4- Cargo/função ocupada durante o PROBNCC:

1.5- Tempo de atuação na Educação Básica:

2. CURRÍCULO EDUCAÇÃO E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Essa seção tem como objetivo coletar informações sobre as perspectivas dos professores formadores em relação: currículo, educação e BNCC

2.1 O que você compreende por currículo?

2.2 Qual o seu entendimento sobre educação escolar?

2.3 Para você o currículo é importante para o processo de ensino-aprendizagem? Se sim, de que porque ele é importante?

2.4 O que você compreende por BNCC?

3. MEMÓRIAS DO PROCESSO DE REVISÃO DO CURRÍCULO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE A PARTIR DA BNCC

Essa seção tem como objetivo coletar informações sobre o processo de revisão do currículo amapaense tendo como referencial a BNCC a partir da perspectiva dos professores relatores/formadores do PROBNCC, nesse sentido, gostaria que você narrasse algumas de suas memórias sobre a etapa da revisão do currículo na Amazônia Amapaense a partir das orientações da BNCC:

3.1 - Conte como você foi trabalhar como relator de currículo no PROBNCC?

3.2 - Em qual componente curricular você atuou e qual a especificidade desse componente para educação amapaense ?

3.3- De que forma o componente curricular encontrava-se organizado antes da BNCC?

3.4- Quais as principais alterações realizadas no componente curricular pós-orientações da BNCC?

3.5- Comente sobre coerências e incoerências entre o prescrito e o realizado durante o processo de revisão do currículo.

3.6- Comente as principais características do novo currículo e sua importância para a educação na Amazônia Amapaense.

3.7- Existe algum aspecto relacionado a sua atuação com relator do currículo não evidenciado nessa entrevista que você queira evidenciar?

4. IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Essa seção tem como objetivo coletar informações sobre o processo de implementação do currículo amapaense tendo como referencial a BNCC a partir da perspectiva dos professores relatores/formadores do PROBNCC , nesse sentido, gostaria que você narrasse algumas de suas memórias sobre a etapa da implementação do novo currículo.

4.1- Narre sobre as etapas de implementação do novo currículo.

4.2- Você recebeu formação para atuar como professor formador no processo de implementação do novo currículo? Se sim, conte-nos como ocorreu essa formação.

4.3 Comente como vem ocorrendo o processo de implementação juntos aos professores do novo currículo.

4.4- O que você acha necessário para a implementação de fato desse novo currículo Amazônia Amapaense?

4.5 -A partir de suas memórias e de sua atuação, conte quais foram as continuidades e as mudanças em relação a implantação do novo currículo.

4.6 Qual sua perspectiva sobre a implementação do novo currículo?

4.7 Quais os desafios enfrentados pelos professores formadores no processo de implementação do novo currículo?

APÊNDICE C – Quadros Analíticos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

3 – QUADROS ANALÍTICOS

3.1 CURRÍCULO EDUCAÇÃO E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

TÓPICO	NARRADORES				
	N1	N2	N3	N4	N5
2.1 O que você compreende por currículo?					
2.2 Qual o seu entendimento sobre educação escolar?					
2.3 Para você o currículo é importante para o processo de ensino-aprendizagem? Se sim, de que porque ele é importante?					
2.4 O que você compreende por BNCC?					

3.2 MEMÓRIAS DO PROCESSO DE REVISÃO DO CURRÍCULO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE A PARTIR DA BNCC

TÓPICO	NARRADORES				
	N1	N2	N3	N4	N5
3.1 – Conte como você foi trabalhar como relator de currículo no PROBNCC?					
3.2 – Em qual componente curricular você atuou e qual a especificidade desse componente para educação amapaense?					

3.3 – De que forma o componente curricular encontrava-se organizado antes da BNCC?					
3.4 – Quais as principais alterações realizadas no componente curricular pós-orientações da BNCC?					
3.5 – Comente sobre coerências e incoerências entre o prescrito e o realizado durante o processo de revisão do currículo.					

3.3 4. IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

TÓPICO	NARRADORES				
	N1	N2	N3	N4	N5
4.1- Narre sobre as etapas de implementação dos novos currículos.					
Você recebeu formação para atuar como professor formador no processo de implementação do novo currículo? Se sim, conte-nos como ocorreu essa formação.					
4.3 Comente como vem ocorrendo o processo de implementação juntos aos professores do novo currículo.					
4.4- O que você acha necessário para a implementação de fato do novo currículo?					
4.5 -A partir de suas memórias e de sua atuação, conte quais foram as continuidades e as mudanças em relação a implantação do novo currículo.					
4.6 Qual sua perspectiva sobre a implementação do novo currículo?					
4.7 Quais os desafios enfrentados pelos professores formadores					

no processo de implementação do novo currículo?					
---	--	--	--	--	--