

## **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**

Eduardo Donizeti Giroto\*

---

### **Resumo**

Neste texto, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Argumentamos que o documento pouco reconhece a relação entre escola, espaço e sociedade, tomando as unidades escolares como indiferenciadas, alvo de políticas unitárias, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais. Apontamos, também, os possíveis impactos da BNCC sobre o processo de precarização do trabalho e da formação docente, com o avanço de uma lógica empresarial, que, centrada na produção de materiais didáticos, difunde a concepção de um professor como mero transmissor de conhecimentos. Além disso, discutimos como o documento difunde uma subjetividade neoliberal, nos termos propostos por Dardot & Laval. Em nossa perspectiva, a resistência a este projeto de currículo que amplia as desigualdades e a precarização da educação pública no Brasil pressupõe reconhecer a escola como território de luta, no qual os currículos são produzidos nas práticas socioespaciais de alunos, professores e demais sujeitos da educação.

*Palavras-chaves:* Currículo; Desigualdades Educacionais; Território.

### **Between pedagogical abstracticism and fighting territories: the common curricular national basis and the defense of the public sense of education**

### **Abstract**

In this text, we analyze the National Curricular Common Base (BNCC), approved in December 2017 by the National Education Council. We argue that the document scarcely recognizes the relationship between school, space and society, taking the school units as undifferentiated, the target of unitary policies, contributing to the reproduction of educational inequalities. We also point out the possible impacts of BNCC on the process of precarious work and teacher training, with the advancement of a business logic that, focused on the production of teaching materials, diffuses the conception of a teacher as a mere transmitter of knowledge. In addition, we discuss how the document diffuses a neoliberal subjectivity, in the terms proposed by Dardot & Laval. In our perspective, the resistance to this curriculum project that amplifies the inequalities and the precariousness of public education in Brazil presupposes recognizing the school as a territory of struggle, in which curricula are produced in the socio-spatial practices of students, teachers and other subjects of education.

*Keywords:* Curriculum; Educational Inequalities; Territory.

---

### **Introdução**

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido marcada por inúmeras polêmicas desde o seu lançamento, ainda no governo de Dilma Rousseff. Apontada pelos seus defensores como a principal ação para a garantia da igualdade do direito à educação para todos no país, aos poucos, em decorrência do seu próprio processo de construção, foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista.

Tendo como principais sujeitos grupos vinculados ao empresariado nacional e transnacional, a base, em nossa perspectiva,

representa mais um momento de ampliação do controle do trabalho docente a partir, principalmente, das avaliações em larga escala, pautadas em testes e dos currículos padronizados à prova de professores, nos termos propostos por Apple (2002). Tais instrumentos, em diferentes partes do mundo, com especial destaque para os EUA, têm se demonstrado eficazes no processo de responsabilização docente em relação ao fracasso do sistema escolar, ao mesmo tempo em que contribuem para ampliar as desigualdades educacionais e ocultar a responsabilidades dos outros sujeitos do processo educativo, em especial, os governos.

Enquanto os grupos empresariais são unânimes na defesa da base, difundindo o discurso da igualdade de oportunidades que a mesma pode proporcionar, associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores, nas

\*Endereço Eletrônico: [egiroto@usp.br](mailto:egiroto@usp.br)

diferentes audiências públicas organizadas pelo CNE nas cinco regiões do país durante o ano de 2017, foram enfáticas na crítica ao documento e na denúncia de uma base que tem como principal objetivo ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país. Em nossa perspectiva, tal desigualdade precisa ser compreendida à luz do processo de formação socioterritorial brasileiro. Não é possível compreender a desigualdade da educação brasileira sem o entendimento dos processos de constituição desta sociedade, diretamente vinculada ao desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em todo mundo. Se de fato quisermos construir uma educação equitativa, baseada na igualdade de condições de acesso, permanência, ensino e aprendizagem, é fundamental problematizar a profunda desigualdade que marca a história e a geografia em nosso país, fazendo da educação e de tantos outros direitos, privilégios e fatores de diferenciação social.

No entanto, para que possamos avançar nesta problematização é fundamental entendermos a relação intrínseca entre escola, espaço e sociedade, que não pode ser tomada a partir de uma lógica simplista, que reduz à escola ora a lugar de reprodução dos interesses da classe dominante, ora como lugar de redenção de toda a sociedade. É na relação contraditória e sempre aberta entre reprodução e crítica que a escola e os seus sujeitos precisam ser localizados.

De forma geral, como demonstramos em artigo anterior (GIROTTI, 2017), as políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados. Nesta concepção, professores e alunos são definidos como indiferenciados, sujeitos às ações que pouco compreendem porque pouco participaram de sua construção. Elaboradas a partir do discurso e da ação dos especialistas competentes (CHAUÍ, 2010), tais políticas contribuem para reproduzir o abstracionismo pedagógico (AZANHA, 2011), negando assim a importância do contexto socioespacial da escola, da educação e dos diferentes sujeitos.

Na Nova Gestão Pública, as políticas de currículos padronizados e de avaliação em larga escala, tais como PISA (Programa Internacional de Avaliação Estudantil), o SAEB<sup>1</sup>, o SARESP<sup>2</sup>,

ganham centralidade e repõem, em termos semelhantes, a ideia do abstracionismo pedagógico. Tais políticas, como veremos, têm sido utilizadas com o intuito de ampliar o controle sobre as unidades escolares e o trabalho docente, bem como estratégia para ocultar as diferentes responsabilidades pelo fracasso verificado em diferentes redes e sistemas educacionais no país e as desigualdades inerentes ao modelo econômico hegemônico. Há que se ressaltar que a crítica a estas políticas tem sido realizada por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes partes do mundo, com posições teórico-metodológicas distintas, o que revela a importância de compreender as intencionalidades político-econômicas que estão na base das mesmas.

Argumentamos, ainda, que a BNCC não pode enfrentar as desigualdades educacionais brasileira uma vez que, entre seus objetivos não explícitos, está o reforço das mesmas que são, sobretudo, de base espacial. Os agentes da BNCC não temem o fracasso da proposta. No limite, o desejam, uma vez que já têm, nos professores, os culpados pelo mesmo, reafirmado a lógica de responsabilização unidimensional que tem marcado as políticas educacionais sob o neoliberalismo e que são, a todo momento, utilizados como argumento para a adoção da lógica empresarial na gestão das unidades escolares. Discutimos também como a BNCC pode significar a ampliação da precarização do trabalho e da formação docente, em processo bastante semelhante com o que vem ocorrendo no Estado de São Paulo desde a adoção do currículo padronizado em 2008.

Analisamos, em outro momento do texto, como o documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação difunde a narrativa societária neoliberal, reafirmando valores como competição, meritocracia, entre outros, distante, portanto, da compreensão das contradições que marcam o atual momento do capitalismo no Brasil e no mundo. Por fim, apresentamos uma alternativa à BNCC, reafirmando a escola como território de disputa de narrativas e práticas sociais, que explicitem as contradições do projeto social ainda hegemônico.

Partimos, para a elaboração deste texto, da concepção de currículo expressa por Goodson (1997. p. 8):

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual acadêmicos,

cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais convincente ensinar as crianças e aos jovens. Nesse sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares.

No processo de elaboração da BNCC, estão expressas diferentes concepções de educação, sociedade, conhecimento, etc. Tais concepções revelam a relação intrínseca entre sociedade e educação que está na origem dos debates curriculares e que, a todo momento, busca ser ocultado pela lógica técnico-instrumental que visa reduzir o currículo a um conjunto de conteúdos e objetivos, organizados de forma sequencial. Em nossa perspectiva, é preciso fugir desta concepção, afirmando que o processo de construção da BNCC revela a disputa de um projeto de sociedade que, no limite, pressupõe disputas sobre a escola, a educação e a sociedade que queremos.

### **Repondo o abstracionismo pedagógico: a Nova Gestão Pública e as Políticas Educacionais**

O abstracionismo pedagógico tem cumprido papel fundamental na orientação das políticas educacionais brasileiras, com maior intensidade a partir da década de 1990, quando os princípios da Nova Gestão Pública foram assumidos, em diferentes instâncias de governo, como diretrizes para a elaboração das referidas políticas, com apontaram Frigotto e Ciavatta (2003). Apesar da ocorrência de algumas rupturas verificadas durante o período de permanência do Partido dos Trabalhadores na presidência da República, esta lógica tem sido hegemônica na condução das políticas educacionais, expressando-se, principalmente, nos mecanismos de avaliação, responsabilização docente e nas reformas curriculares apresentadas no período. Tal predominância precisa ser entendida, também, a partir da relação que o governo brasileiro vem estabelecendo com diferentes organismos internacionais (em especial, com o Banco Mundial) que difundem tal lógica como diretriz das políticas educacionais que defendem.

Para que possamos compreender de que forma a Nova Gestão Pública repõe o abstracionismo pedagógico no centro das políticas educacionais atuais no Brasil, é preciso situar o debate, discutindo o sentido da educação no atual momento do capitalismo mundial. Estamos diante

de contexto, no qual as crises de acumulação do capital se acentuam, produzindo uma situação social na qual se tem, nas análises construídas por Antunes (2010, p.30), a necessidade cada vez menor “do trabalho estável e cada vez maior das diversificadas formas de trabalho parcial”. Segundo o autor,

a redução do proletariado estável, herdeiro do taylorismo / fordismo, a ampliação generalizada das formas de trabalho precarizado, part-time, terceirizado, desenvolvidas intensamente na era da empresa flexível e da desverticalização produtiva, são fortes exemplos da vigência da lei do valor, uma vez que é a própria forma assumida pela centralidade do trabalho abstrato que produz formas de descentramento do trabalho, presentes na expansão monumental do desemprego estrutural (ANTUNES, 2010, p. 30-31).

Enquanto, de um lado, avançam as taxas de desemprego, tanto estrutural, quanto conjuntural, principalmente, entre os mais jovens, acentua-se as desigualdades intra e inter países, como demonstram os trabalhos de Piketty (2014). No caso brasileiro, relatório recente da Oxfam apontou que apenas 5 bilionários detinham a mesma renda da metade mais pobre da população<sup>3</sup>. Como apontam McLaren e Farahmandpur (2002, p. 23):

O capitalismo tornou-se tão intenso que ele reprime nossa habilidade de conhecer o processo de repressão em si. Ele naturaliza a repressão tão completamente, que o horror econômico é visto como parte da perversão e da distorção diárias das coisas, que temos casualmente nomeado de rotina diária e, conseqüentemente, falhamos em tratar as implicações predeterminadas das capacidades destruidoras do capitalismo. Além disso, o capital é mais do que violência sublimada afunilada em parques temáticos de fantasias e da segurança de paradís artificiais suburbano. É o horror vivo daqueles / daquelas que devem suportar a força bruta da opressão.

Estas mudanças na relação entre capital x trabalho, com a ampliação de funções produtivas cada vez mais precarizadas, vem acompanhado, principalmente a partir da crise de 2008 que, iniciada nos EUA, se espalhou para diferentes partes do mundo, de novas estratégias de acumulação de capital com o objetivo de recompor as taxas de lucro ao patamar pré-crise dos principais agentes da economia mundial. Neste processo, destaca-se o fenômeno da acumulação por espoliação (BRAGA, 2017), que consiste no avanço da mercantilização de direitos sociais, como

educação, saúde, previdência, entre outros. Como isso, amplia-se a exploração do trabalho, seja de forma direta, com a precarização das condições e dos salários, seja pela mercantilização dos direitos sociais e, no limite, da própria vida.

Assim, diante destas contradições cada vez mais profundas decorrentes da crise da reprodução ampliada do capital, qual o sentido da escola? Em uma sociedade que nega trabalho a uma quantidade cada vez maior de pessoas e que precariza as condições de existência, como pensar a escola fundada na lógica do trabalho (abstrato, por excelência)? Este é o contexto no qual se assenta a nova Gestão Pública, enquanto resposta dos principais agentes do capital à crise de acumulação capitalista. Diante da crise, é preciso construir uma narrativa que a interprete como diretamente vinculada às escolhas individuais. Desloca-se, assim, o foco das relações sociais de produção para o indivíduo que passa a ser o principal responsável pelo sucesso ou fracasso diante do ambiente de crise, tomado como natural no interior desta narrativa. É neste contexto que buscamos compreender a BNCC.

Como dissemos na introdução deste artigo, os principais defensores da BNCC são fundações vinculadas e financiadas por grupos empresariais. Entre elas, destacam-se o grupo Todos pela Educação, a Fundação Leman e o Instituto Airton Senna. Em diversas ocasiões, os representantes de tais fundações utilizaram veículos de comunicação, impressos e digitais, para apresentar argumentos favoráveis à BNCC. Entre tais argumentos um se destaca: a relação entre a aprovação da BNCC e a garantia da igualdade de oportunidades educacionais. No site do Movimento pela Base Nacional

Comum ([www.movimentopelabase.org.br](http://www.movimentopelabase.org.br)), que reúne os diferentes grupos a favor da BNCC, está expressa esta ideia: “Ao deixar claro o que os alunos brasileiros devem aprender (e considerando altas expectativas de aprendizagem), a BNCC pode ajudar a diminuir as desigualdades educacionais e a melhorar a qualidade da Educação”. Este mesmo argumento está presente no texto da BNCC aprovada em dezembro de 2017:

A BNCC expressa o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação

integral voltada para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5).

No entanto, apesar deste discurso atrelando a BNCC a ampliação da igualdade educacional no país, é interessante notar que em nenhum dos documentos apresentados durante o processo de discussão da base, houve a apresentação, por parte dos formuladores, de um amplo diagnóstico acerca das condições objetivas das escolas públicas, o que permitiria uma melhor problematização da desigualdade educacional e a construção de uma base curricular que pudesse dialogar, de forma mais objetiva, com a realidade das unidades escolares em todo o país. É importante ressaltar que tal diagnóstico existe e pode ser consultado, por exemplo, no relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação. Trata-se de documento produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado em novembro de 2016, no qual é apresentada a situação atual do cumprimento das metas do PNE 2014-2024.

No relatório, fica evidente que estamos ainda bastante distantes de alcançarmos a equidade na educação pública brasileira. É importante destacar que as desigualdades no Brasil precisam ser lidas a partir de diferentes recortes, destacando-se a importância do debate étnico-racial acerca desta questão. Desconsiderar tais recortes é contribuir para a reprodução de uma lógica de sociedade baseada no racismo que amplia os genocídios que estão na base no nosso processo de formação. No caso do direito à educação, esta desigualdade continua latente, conforme os dados apresentados no relatório e sistematizados na Tabela 1:

TABELA 1: Escolaridade da população branca e preta no Brasil em 2014

	<b>Branços</b>	<b>Pretos</b>
População com até 16 anos com, pelo menos, o Ensino Fundamental	83,7%	68%

População com até 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou possuía Educação Básica Completa	74,9%	59,4%
--	-------	-------

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados do INEP, 2016.

Os dados acima demonstram que estamos ainda muito distantes de alcançarmos a equidade entre brancos e pretos no direito à educação básica, o que vale também para outros direitos básicos e garantidos pela Constituição Federal de 1988. Portanto, uma política educacional que visa ampliar o direito à educação das populações que mais sofrem a desigualdade no país, deveria, no mínimo, ampliar as condições de atendimento a estas populações e não silenciar sobre a negação dos direitos que continua a reproduzir.

Além disso, também não houve um diagnóstico acerca dos limites e possibilidades de outras políticas educacionais postas em prática pelo governo federal nos últimos anos, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É importante destacar que os PCNs têm norteado a educação pública nacional nos últimos 20 anos, sendo a base de importantes políticas educacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por isso, estranha-nos a ausência deste diagnóstico, o que poderia, inclusive, ter qualificado o processo de elaboração da BNCC.

Da mesma forma, não houve preocupação de construir análises a partir dos resultados de experiências curriculares postas em prática em estados e municípios para subsidiar o debate na construção da BNCC. Muitas destas experiências, como o caso de São Paulo, que se aproximam da proposta final da base não têm apresentado resultados, como veremos, no que se refere à diminuição das desigualdades educacionais. Todas estas ausências de diagnóstico revelam uma lógica de compreensão da escola e da educação que tem sido predominante na política educacional brasileira nas últimas décadas e que vem sendo reforçado pela lógica neoliberal de gestão da educação e do estado: o abstracionismo pedagógico. Nesta lógica, a escola é concebida como instituição invariável, simples e controlável a partir de uma ordem hierárquica de poder.

Vale ressaltar que a escola, enquanto uma das instituições surgidas na modernidade, em decorrência também das transformações vinculadas à dupla revolução analisada por Hobsbawm (2003), vem sendo objeto de debate e investigação há mais de um século no Brasil. São inúmeras as interpretações construídas, que vão desde o

entendimento de seu papel como reprodutora das ideologias e comportamentos necessários a manutenção da sociedade burguesa até a ideia de que a escola seria responsável pelo sucesso / fracasso econômico da sociedade. Entre estes dois extremos, existem inúmeras outras interpretações acerca da escola, seus sentidos, significados e funções na dinâmica social. Em nossa perspectiva, a existência destas múltiplas narrativas e interpretações sobre a escola é, em si, reveladora de sua complexidade e, portanto, reforça a incapacidade da captura completa dos seus sentidos por qualquer pesquisador e campo de pesquisa.

No entanto, esta complexidade não tem sido levada em consideração na elaboração das principais políticas educacionais no Brasil sob a ótica do abstracionismo pedagógico. Ao contrário, continua a se reproduzir uma compreensão da escola como entidade descontextualizada, facilmente explicável a partir de leis gerais de funcionamento. O próprio uso dos termos “*a escola é*” revela uma perspectiva a-histórica e a-geográfica que não compreende os movimentos contraditórios de constituição deste espaço enquanto lugar de conflito e diálogos dos diferentes sujeitos sociais.

Como exemplo, podemos mencionar o trabalho realizado pela Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação (CIMA) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que foi determinante na fundamentação da proposta de Reorganização Escolar divulgada em 2015 pelo governo estadual e que pressupunha o fechamento de 94 unidades escolares e o remanejamento de mais de 300 mil alunos em todo o estado. Ao verificar que as escolas públicas estaduais não vinham alcançando a meta no IDESP<sup>4</sup>, estipulada pelo próprio governo, a Coordenadoria propôs um rearranjo na disposição das séries nas unidades escolares a fim de provocar uma melhoria nesses resultados. Como aponta o documento,

[...] esse relatório visa elucidar que os dados do IDESP [...], para o ano de 2014, confirmam que, tanto no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, como no Ensino Médio, as escolas que oferecem exclusivamente apenas uma das etapas do ensino, apresentaram resultados mais satisfatórios (CIMA, 2015, p. 03).

Não há, no documento, preocupação em discutir as possíveis causas dos resultados apontados na avaliação, nem mesmo a pertinência e capacidade deste *modelo* avaliativo em compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem escolar. A leitura construída pelo órgão da SEE-SP reforça a lógica do abstracionismo pedagógico, propondo que a mudança em uma variável, apontada, sem maiores esclarecimentos, como a responsável pelos resultados verificados, é ação suficiente para a superação do problema. A situação se torna ainda mais grave, uma vez que se trata de ação já realizada, na década de 1990 pela mesma Secretaria e que, como pode ser verificado pelos dados do CIMA, não produziu os efeitos desejados de melhoria nos processos de ensino-aprendizagem. Ao contrário, contribuiu para ampliação da desigualdade educacional, como aponta o relatório analisado.

É importante ressaltar que a lógica do abstracionismo pedagógico presente nas políticas de educação no Brasil está diretamente vinculada a um conjunto de ações realizados por Organismos Transnacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, etc.) que, há algumas décadas, têm pautado o debate educacional no país. Um dos exemplos é o documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina”, publicado pelo Banco Mundial em 2014 e que analisamos no artigo de 2017. Nos documentos feitos por tais organismos, os currículos e as avaliações padronizadas, instrumentos fundantes da gestão por e para resultados, são apontados como políticas fundamentais para a garantia da qualidade da educação. No entanto, têm cumprido, no cotidiano das unidades escolares, uma importante função de controle técnico, burocrático e gerencial, como bem discutido por Apple (2002) a partir da realidade estadunidense.

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de

assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

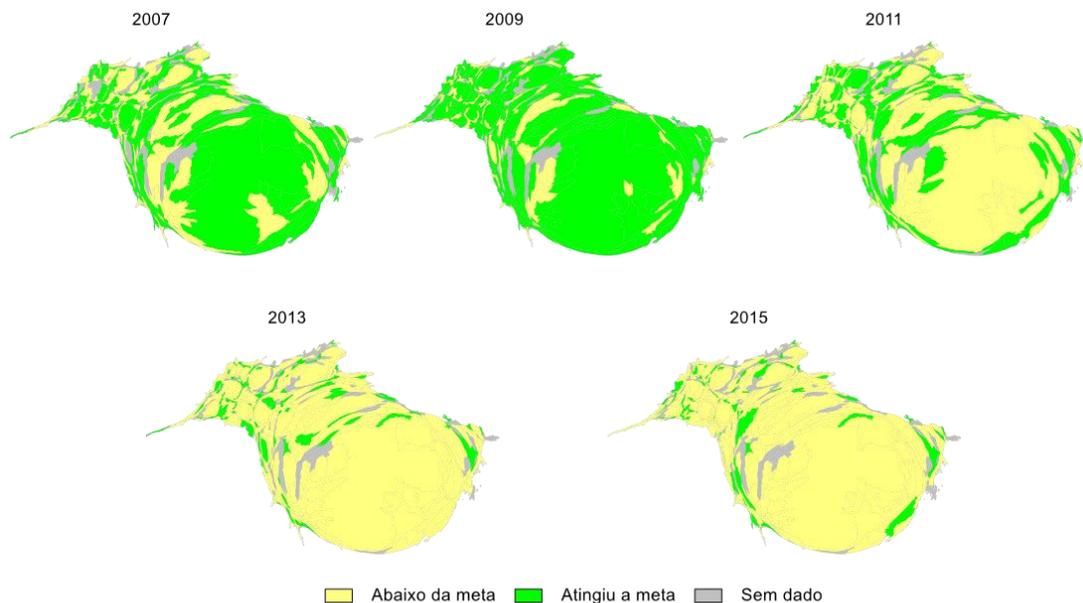
Nesta lógica de controle, não se problematiza, por exemplo, a relação entre a escola e a comunidade do entorno. Segundo informação do jornal “O Correio do Povo” de 16 de julho de 2017, as aulas em 25% das escolas municipais foram suspensas até a data da reportagem. Dos 105 dias letivo previstos, houve aulas sem interrupção em apenas 8, sendo que 382 das 1537 escolas tiveram que interromper as atividades por conta de tiroteio, toque de recolher, assaltos, operações policiais, etc. Como isso afeta a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino dos professores? Tais fatos afetam o desempenho dos estudantes nas avaliações? Têm sido considerados nas comparações simplistas que são feitas entre unidades escolares bastantes diversas e desiguais? O silêncio da BNCC sobre esta e outras questões tão presentes no cotidiano da escola pública no Brasil é um claro indicativo de que continua a ser uma política assentada na lógica do abstracionismo pedagógico.

### **Ampliando a responsabilização e o controle**

As políticas educacionais pautadas no abstracionismo pedagógico enfatizam a importância dos currículos e as avaliações padronizadas, reforçando a ideia de uma escola pensada como organização simples, fácil de ser gerida e controlada a partir de uma lógica focada na obtenção de resultados quantitativos, que pouco ou nada expressam sobre a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino. Com isso, ocultam-se as múltiplas variáveis que contribuem no entendimento da relação entre escola, educação e sociedade, resultando, assim, em interpretações simplistas sobre a educação que impedem que reconheçamos as diferentes problemáticas que envolvem o fenômeno educativo, complexo por excelência.

No entanto, poucos são os avanços pedagógicos que tais políticas têm produzido. Este é o caso da rede estadual de São Paulo, que adota este modelo há cerca de uma década, sem, com isso, avanços na aprendizagem dos estudantes, como podemos ver no Mapa 1 a seguir:

MAPA 1: Municípios em que as escolas da rede estadual alcançaram a própria meta no IDEB<sup>5</sup>



Map created with C & D - © Artique

Fonte: Censo Escolar

Fonte: Passos (2017)

Pelo mapa anterior, é possível perceber que a maior parte das escolas da rede estadual de São Paulo vem apresentando resultados insuficientes nas avaliações padronizadas, tendo diminuído o número de escolas que têm atingido as próprias metas. Pelos dados expressos, é possível perceber que, desde a adoção do currículo padronizado, o desempenho dos estudantes tem piorado. Tal constatação contribui no entendimento dos limites das políticas educacionais unidimensionais, uma vez que as mesmas não reconhecem a desigualdade educacional como um ponto de partida a ser problematizado a partir de diferentes ações.

No entanto, aquilo que pode parecer, em um primeiro momento, um fracasso da política educacional, precisa ser lida de forma ampliada, uma vez que, no discurso oficial, o fracasso vem acompanhado da intensificação da responsabilização docente. Em documento recente, a UNESCO realizou uma ampla investigação sobre os resultados das políticas de responsabilização docente adotadas em diferentes partes do mundo. Segundo o relatório, de forma geral, o aumento da responsabilização dos professores tem se

apresentado como uma das formas de desviar o foco dos inúmeros problemas vinculados ao sistema educacional, bem como a responsabilidade dos outros sujeitos do processo educativo, em especial, os governos. Além disso, a responsabilização unidimensional oculta a relação da escola com o contexto. Segundo o relatório:

Não há indícios claros de que sancionar escolas em função dos resultados de testes melhore a aprendizagem: as estatísticas tipicamente mostram nenhum ganho, ou ganhos ligeiramente positivos. A Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (No Child Left Behind Act), dos Estados Unidos, ameaçou fechar escolas com baixo desempenho. Isso teve efeitos positivos periféricos na atuação dos estudantes, aumentou a lacuna de desempenho entre negros e brancos e expôs os estudantes a currículos mais restritos, uma vez que as escolas priorizavam a matéria das provas, sobretudo em escolas de baixa performance (UNESCO, 2017, p23).

Segundo o relatório, a responsabilização unidimensional tem contribuído para o aumento de mecanismos de burla do sistema avaliativo em

diferentes países.

A responsabilização com base no desempenho pode resultar em um ajuste negativo das escolas, que podem manipular o sistema e evitar sanções à exclusão de reformas de longo prazo. A reformulação do conjunto de provas, a restrição do currículo, o ensino focado na matéria da prova e fraudes foram encontrados na Austrália, no Chile, na Coreia do Sul e em outros lugares, que afetaram desproporcionalmente as escolas e os estudantes desfavorecidos (UNESCO, 2017, p. 23).

O documento também apresenta uma série de críticas à lógica de articulação do desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas ao pagamento de bônus aos docentes. Segundo o relatório:

a remuneração com base no desempenho produz um impacto desigual nos resultados da aprendizagem e pode ser prejudicial à equidade. Além disso, ela tende a promover um ambiente competitivo, o que diminui a motivação dos professores, contrariando sua intenção. Alguns estudos sugerem que ela afeta as professoras mais negativamente do que os professores. As avaliações de professores em sistemas de alta exigência nos países mais ricos têm limitado a possibilidade de melhorar o ensino. A falta de retornos (feedbacks) funcionais, bem como o foco no monitoramento, em vez de ser no aperfeiçoamento, pode reduzir a satisfação dos professores e fazer com que muitos deles considerem a avaliação como uma tarefa meramente administrativa (UNESCO, 2017, p. 27).

É importante ressaltar que esta relação entre BNCC e avaliação padronizada está expressa no discurso institucional do Ministério da Educação. Em entrevista ao jornal “O Estado de São Paulo” em 15 de dezembro de 2017, a atual secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou que as avaliações conduzidas pelo ministério já devem sofrer alterações em 2018, contribuindo assim para a implementação da base. O mesmo deve ocorrer como os cursos de formação de professores, que deverão seus currículos a partir dos conteúdos definidos na BNCC. Vale frisar que Maria Helena Guimarães de Castro foi a responsável pela implementação da reforma curricular do Estado de São Paulo, que resultou na articulação mais intensa entre currículo, avaliação padronizada e responsabilização docente.

Toda esta lógica têm produzido amplos

impactos no formação e no trabalho docente e tendem a ser reforçados a partir da BNCC. Temos percebido, nas últimas décadas, um intenso processo de ampliação do controle sobre os diferentes momentos da ação docente, que tem por objetivo diminuir a autonomia dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Esta diminuição da autonomia se dá, por um lado, pelo aumento dos mecanismos de controle da gestão pedagógica, sendo o principal deles a articulação entre o desempenho dos estudantes em testes padronizados e o pagamento de bonificações aos professores. Tal mecanismo vem sendo, desde a década de 1990, defendido por organismos internacionais, com maior ênfase pelo Banco Mundial, para ampliar a eficiência do trabalho docente. Foi uma das principais medidas adotadas pelo Governo de George W. Bush, expressa no documento “Nenhuma criança deixada para trás”, a principal política educacional da referida administração. Desde 2008, foi institucionalizada no Estado de São Paulo. Em ambos os casos, tais políticas se mostraram ineficazes no combate a desigualdade educacional, sendo alvo de críticas, inclusive, de seus formuladores.

Do outro, a diminuição da autonomia docente pressupõe um intenso processo de precarização da formação inicial e continuada, principalmente com a dissociação entre ensino e pesquisa. Tal precarização se assenta na concepção do professor como um mero transmissor de conhecimentos, como executor dos currículos. Trata-se de uma lógica que repõe a dinâmica da separação entre planejamento e execução, um dos fundamentos da divisão do trabalho, proposto por Taylor ainda no século XIX e que está na base da administração capitalista da escola.

Esta concepção do professor transmissor é difundida, na formação inicial, através do discurso de que é preciso que a mesma seja cada vez mais prática. Este elogio da prática como um fim em si mesmo, que também sustenta o Programa de Residência Pedagógica apresentada pelo Ministério da Educação em março de 2018, oculta um dos elementos centrais do processo de precarização do trabalho docente que é o não reconhecimento do trabalho intelectual do professor, que pressupõe o domínio de uma série de conhecimentos e a tomada de decisões pautadas nos contextos, fins e no diálogo com os múltiplos sujeitos do processo educativo. Há pouco ou nenhum espaço para a reflexão, seja no processo formativo, seja na dinâmica do trabalho (o que explica, em certa

medida, a resistência de muitos estados e municípios de adotar o inciso da lei do piso do magistério que estabelece a destinação de 1/3 da jornada docente para atividades fora da sala de aula). Este pouco espaço-tempo para a reflexão é justificado pelo fato de que os principais processos educativos (definição dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos, da dinâmica de avaliação) já estão definidos de princípio. Dessa maneira, a formação docente, densa e complexa, vai sendo substituída pelo treinamento rápido, vinculado ao desenvolvimento de habilidades e competências para a execução do currículo.

Formado para executar currículos, construído por especialistas competentes, vinculadas a grupos empresariais que atuam em diferentes partes do mundo, o docente se torna alvo principal da indústria dos materiais didáticos, que oferece pacotes completos, com apostilas, livros, listas de exercícios, roteiros de aulas, modelos de avaliação, portais e sites. Em um mercado cada vez mais concentrado (o grupo Santillana controla mais de 50% do mercado de produção de materiais didáticos na América Latina) temos o avanço de mais uma frente de valorização do capital, que necessita, para tanto, da transformação e regulamentação da educação como mercadoria. Esta concentração foi analisada por Britto (2011). Segundo a autora,

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo) (BRITTO, 2011, p. 12).

Pelos dados, é possível perceber que a concentração do mercado editorial do livro didático tem sido induzido pelas políticas educacionais, em especial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que é o setor público o principal comprador dos materiais produzidos, em transações financeiras que movimentam bilhões de reais todos os anos. O estudo também aponta que, mais recentemente, tem avançado a produção de

materiais apostilados, oferecidos, principalmente aos governos municipais. Tais materiais são vendidos acompanhados de sistemas de avaliação e também de cursos de formação continuada para professores e gestores educacionais. A autora aponta três principais razões para o avanço dos sistemas apostilados: o fortalecimento da cultura de avaliação e a produção de rankings; o avanço da municipalização; o esgotamento da capacidade de crescimentos dos sistemas apostilados no setor privado. Na análise apresentada, a autora demonstra preocupação com o crescimento do poder dos grupos vinculados a produção de material didático, uma vez que “o interesse mercadológico de poderosos grupos privados na disseminação de seus produtos educacionais não deve ser desprezado como fator de persuasão junto aos gestores locais e autoridades nacionais envolvidas com a educação básica pública” (BRITTO, 2011, p. 17). De certa forma, este poder de persuasão vem sendo demonstrado no processo de elaboração da BNCC.

Para que estas alterações na formação e no trabalho docente, descritas anteriormente, se consolidem, a BNCC é fundamental, uma vez que cria as condições jurídicas para a legitimação dos mecanismos de controle a serem desenhados também no nível municipal e estadual, com o intuito de minar as resistências e os projetos alternativos de educação. Diante destas condições, o professor tende a se tornar um consumidor de material didático, inclusive como forma de sobrevivência frente à precarização da formação e das condições de trabalho. Não é raro encontrar relatos de professores no Estado de São Paulo que defendem o currículo padronizado, inclusive apoiando as apostilas, oferecidas aos docentes, argumentando que com isso podem ir para a sala de aula sabendo o que vão fazer, mesmo não tendo tempo para planejar as atividades a serem desenvolvidas. Nesta lógica perversa, evidente está que a precarização do trabalho e da formação docente é o projeto essencial para criar a demanda e justificar a BNCC que interessa apenas aqueles que com ela lucrarão.

### **Formando o indivíduo neoliberal**

Dardot e Laval (2015) buscam atualizar o debate sobre o neoliberalismo e apontam que vivemos um novo momento desta lógica de gestão. Não se trata mais apenas de um projeto de gestão do Estado capitalista, senão um projeto de gestão da subjetividade, em que os principais valores, que fundamentam o neoliberalismo, passam a ser

também fundantes da relação dos sujeitos entre si e com o mundo. Valores como individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, protagonismo passam ser os principais referentes deste novo sujeito social, sendo que o projeto neoliberal é alçado à condição de destino coletivo irreversível da humanidade. Para os autores,

o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. Essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que se conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência (DARDOT; LAVAL, 2015, p.326).

Em um contexto de ampliação do medo social decorrente da precarização das condições e relações de trabalho, constitui-se uma subjetividade neoliberal que invade todos os domínios da vida, e que tem como objetivo a difusão da ideia do sujeito como empresário de si mesmos. Segundo os autores, “transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 329).

É importante apontar que esta relação entre escola e lógica empresarial tem uma longa história no Brasil e já foi amplamente problematizada e discutida por autores como Frigotto (2000). Para que este discurso se difunda, é fundamental mudar a escola, suas práticas, fundamentos e processos, com o intuito de romper também subordiná-la a lógica empresarial. Ao analisar esta relação, Félix (1985, p.191) aponta que, para os gestores neoliberais:

Torna-se necessário adequar o sistema escolar ao projeto de desenvolvimento econômico do país através do aperfeiçoamento e modernização da sua estrutura de modo que se torne mais eficiente e, portanto, possam ser racionalizados os recursos para a aplicação em setores privados. Essa eficiência, também, se relaciona com a sua capacidade de disseminar uma ideologia educacional coerente com o processo de acumulação capitalista e exercer certo controle sobre as forças políticas antagônicas da sociedade.

Na consolidação desta lógica que busca ocultar a crise e seus agentes, a escola irá desempenhar papel fundamental, em especial, a

partir do desenvolvimento do conceito de Capital Humano. Tal conceito cumpre uma função principal que é dissimular o acirramento da luta de classes pela própria dissolução da ideia de classe. Assenta-se na ideia de que o mundo não pode ser dividido entre os donos do meio de produção e aqueles que deles foram expropriados, restando apenas força de trabalho para venderem. Na narrativa do capital humano, todos os indivíduos dispõem de algum tipo de capital e é com ele que devem concorrer no mercado de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise. Segundo Frigotto (2000, p.129):

Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano vai permitir aos formuladores e executores do modelo concentrador de desenvolvimento justificar o processo de concentração do capital mediante o desenvolvimento da crença de que há dupla forma de ser proprietário: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do capital humano. Esta crença vai justificar as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente e gradual da distribuição da renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados, entre as classes.

Diante desta possibilidade, cabe a cada indivíduo fazer os investimentos necessários para ampliar o seu capital humano e com isso alcançar melhores condições de concorrência. Tais investimentos são, principalmente, educacionais. Assim, a escola passa a ser tornar lugar de acúmulo de capital humano:

Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o destinatário do serviço, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de “incerteza” crescente. A nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incerteza” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair dos seus estudos (LAVAL, 2004, p. 17).

Pela lógica do capital humano, a escola, “como uma empresa entre outras” (LAVAL, 2004, p. 18), deve contribuir na difusão do discurso da empregabilidade pelo qual cabe, a cada indivíduo, criar as condições para se colocar, o tempo todo, no mercado de trabalho. E isso pressupõe o desenvolvimento da capacidade de adaptação, flexibilidade, resiliência, termos centrais nesta narrativa.

O discurso do capital humano vem acompanhado de outro que divide com ele a centralidade nas reformas educacionais desde a década de 1970 no mundo e 1990 no Brasil. Surgido no âmbito das discussões educacionais travadas no campo empresarial (ZABALA; ARNAU, 2010) o discurso das competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, conseqüentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”. Baseado no par capital humano e competência, as políticas educacionais sob a nova gestão pública buscam construir uma narrativa acerca da crise do modo de produção capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação e sociedade.

Para que tais narrativas pudessem se consolidar, tornou-se imperativo a difusão de uma lógica de política pública que pouco dialogasse com as condições reais de ensino-aprendizagem presentes em muitas escolas públicas. No caso brasileiro, com acentuada desigualdade, historicamente acumulada, como demonstram os trabalhos de Teixeira (1968), Spósito (1993), Algebaile (2009), entre outros, tal tarefa se tornou mais árdua e também mais perversa. A centralidade dos currículos padronizados e das avaliações em larga escala, pautadas, principalmente, em testes é fundamental para que, pela política pública, difunda-se a ideia de que todos têm as mesmas condições para aprender e ensinar. O discurso da igualdade aparece, desta forma, no centro da narrativa daqueles que defendem tais políticas, a partir do seguinte argumento: a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional.

No entanto, tais políticas, no caso brasileiro, têm produzido a ampliação das desigualdades educacionais contribuindo para reforçar outras

desigualdades (sociais, étnico-raciais, de gênero, geográfica), como demonstram os trabalhos de Freitas (2007) e Libâneo (2012). Em nossa perspectiva, não se trata de equívoco, mas de um processo de gestão da desigualdade que tem na política educacional um dos seus lócus de realização. A ênfase no discurso tecnicista, com certa aparência de neutralidade, visa redirecionar a responsabilidade sobre o fracasso educacional, colocando-o ora nos docentes, ora nos próprios alunos, contribuindo assim para que uma crítica mais profunda da relação contraditória entre educação e sociedade seja posta de lado.

A crise passa a ser lida, no interior desta lógica, como individual, o que acentua a percepção de que a solução da mesma também pressupõe ações individuais (punição de professores; distribuição de *vouchers* para que os pais possam matricular seus filhos em escolas particulares; premiação a escolas consideradas modelos; punição, com o fechamento, de unidades escolares consideradas fracassadas).

De todas as formas, as políticas educacionais sob a Nova Gestão Pública postas em prática no Brasil nas últimas décadas têm reposto, em termos ainda mais perversos, o abstracionismo pedagógico, esvaziando a prática educativa do contexto de sua ação, visto como pouco importante nas análises. Na narrativa assentada nos resultados quantitativos, a retórica dos números parece convencer, dissimulando a profunda desigualdade que está na origem dos problemas educacionais brasileiros. E tal retórica tem sido, constantemente, apresentada como justificativa para as ações desenvolvidas por diversas instâncias de governo no Brasil.

Neste sentido, a BNCC representa mais um momento deste sequestro da escola pública pelo discurso empresarial, com o intuito de reproduzir o discurso da subjetividade neoliberal apontado por Dardot e Laval (2015), ao colocar o acento no indivíduo e pensar a educação em termos de sucesso e vantagens pessoais. Tal concepção se espalha no decorrer do documento, influenciando também na escolha de conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento. Podemos citar, como exemplo, o caso da geografia: o texto enfatiza o discurso de valorização da identidade individual e das diferenças, sem problematizar as questões vinculadas às desigualdades. Enquanto as palavras identidade e diferenças se repetem mais de 11 vezes no decorrer do documento, o texto traz apenas uma referência às palavras “crítica” e “classe social” e

nenhuma referência ao termo contradição. Em nossa perspectiva, negar as contradições do mundo atual, diretamente vinculadas ao processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo não contribui para a formação de um sujeito social capaz de ler o mundo em suas diferentes escalas, problematizando e construindo ações individuais e coletivas com vistas à superação tais situações. A aceitação da narrativa do mercado e dos seus agentes como a única possível é ação que reduz os sentidos da escola e da educação no mundo contemporâneo.

Um dos elementos que mais nos provocou estranhamento na análise da parte do documento que se refere à geografia é a ausência do conceito de sociedade como um dos principais na construção do conhecimento geográfico. Trata-se da afirmação de que não cabe mais a geografia a problematização da sociedade? Concebe-se, assim, a mesma como um dado da realidade, conhecimento factual? Como pensar a leitura da espacialidade decorrente da relação sociedade x natureza sem levar em consideração o aprofundamento teórico sobre cada um dos elementos que compõem este par dialético? Qual a justificativa dada pelos autores para a exclusão deste conceito? E para a inclusão dos outros? Em nossa perspectiva, esvaziar a análise da sociedade, ocultando sua dimensão de classe e as contradições próprias da mesma é uma das ações que demonstram a difusão desta subjetividade neoliberal, reforçando a concepção de um sujeito neoliberal absolutamente livre para realizar as decisões que poderão ser responsáveis pelo seu próprio sucesso e fracasso, em uma lógica de empresariamento de si.

Além disso, o documento refirma uma geografia que hegemoniza a visão ocidental de mundo, ocultando as outras geografias produzidas e ressignificadas a partir do debate descolonial, que tem ganhado destaque neste campo de pesquisa e ensino nas últimas décadas. Por isso, os debates sobre América Latina e África continuam sendo tratados como adendos das discussões acerca da formação territorial da Europa e dos Estados Unidos. As abordagens sobre os povos originários e as comunidades quilombolas remetem a ideia de uma geografia do passado, como se tais grupos não estivessem, nesse momento, produzindo lutas territoriais fundamentais para compreender a formação socioespacial do Brasil contemporâneo. Não há, no documento, as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição.

Portanto, no caso específico deste

componente curricular, é possível encontrar um discurso curricular que contribui para difundir uma visão de mundo pautado nos valores próprios da subjetividade neoliberal, reforçando uma abordagem conceitual que pouco provoca alunos e professores a pensarem sobre temas fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo, em duas diferentes escalas de apropriação e vivência.

O que a BNCC tem feito é o sequestro da narrativa da importância do afeto no processo educativo em favor de uma lógica de sociedade baseada na violência inerente ao capital. Por isso, é preciso denunciar, o todo momento, a total incompatibilidade entre escola e empresa, retomando a importância do sentido pública da educação, como uma das ações necessárias para se romper que a hegemonia da subjetividade neoliberal que busca, como vimos, invadir todas as dimensões da vida. Reafirmar a dimensão pública da escola, do conhecimento e da educação é fundamental no processo de disputa da subjetividade no mundo contemporâneo.

#### **Considerações Finais: a escola como território de luta**

Não é mais segredo que atravessamos um dos momentos mais problemáticos da história da humanidade. Em um momento no qual as contradições inerentes ao modo de produção capitalista se ampliam, assentadas na necessidade cada vez menor de trabalho vivo decorrente de um intenso processo de racionalização burocrática e tecnológica de produção que eliminou milhares de postos de trabalho em todo o mundo, a escola pública não pode se tornar mais um lugar de administração da pobreza. Se assim o fizer, correrá o risco de implodir, de ver seu esfacelamento diante da incapacidade de administrar uma crise que não é apenas sua, mas de um projeto de sociedade cada vez mais desigual. Como aponta Kurz (2004, p.98): “por toda parte, inclusive nos próprios centros ocidentais, uma parcela vertiginosamente crescente da população se vê excluída de toda a reprodução humanamente digna”.

Tal perspectiva ganha contornos mais terríveis quando pensamos no processo de formação socioespacial brasileiro, profundamente marcado por desigualdades. Somos o território dos genocídios, passados e presentes. Configuramo-nos como lugar dos privilégios, da não realização dos direitos, o que levou Milton Santos (1987) a questionar se existiriam, de fato, cidadãos neste país. No rastro das provocações feitas por Milton,

continuamos a indagar: é possível pensar na cidadania sem uma distribuição equitativa dos direitos, sem a crítica a Geografia dos privilégios, sem o debate amplo sobre a produção do uso desigual dos territórios? Tais questões são cada vez mais urgentes em um momento histórico em que uma nova concertação política amplia o processo de precarização dos direitos, reproduzindo a desigualdade territorial e produzindo novos genocídios cotidianos.

Diante desta situação: o que resta à escola e aos sujeitos? Na era em que uma parcela cada vez maior de homens e mulheres se tornou desnecessária, qual o sentido da escola pública? Em nossa perspectiva, estas perguntas deveriam estar no centro de um projeto alternativo de escola e educação frente à hipocrisia da BNCC e de seus formuladores. As respostas a estas perguntas precisam ser construídas reconhecendo que a potência da escola continua a residir em sua dimensão de território, lugar do encontro, da reunião, da partilha presencial de sonhos, ideias e conflitos. Esta potência da escola como território, que se materializou de forma mais intensa nos processos de ocupação feitas pelos estudantes em 2015 e 2016, está presente também no trabalho cotidiano de muitos docentes em salas de aulas espalhadas por aí. Está no sonho do projeto coletivo de tantas escolas que leram a si mesmas como lugares de produção de outro projeto de sociedade, menos desigual, violenta, racista e por isso passaram a disputar o currículo, não como documento apenas, mas como prática social.

Quando se compreende como território, a escola, por meio dos seus sujeitos, se entende como inacabada, como condição e não produto. Como projeto, desejo, pulsão. Seus sujeitos passam a compreender aquilo que os une, o espaço-tempo que os atravessa, os desafios que se colocam na labuta diária de ser homem e mulher em um mundo que se quer cada vez mais desumano. Lendo a si mesmos, professores e alunos vão construindo a dialogia que se aprende e ensina, conectando e articulando a potência do conhecimento como condição de reapropriação da vida expropriada pelo capital.

Nesta nova lógica, não há espaço para os currículos padronizados, para avaliação em larga escala, para a gestão para e por resultados, para o gerencialismo, enfim, para todos os processos que buscam introjetar nos sujeitos as subjetividades necessárias para a reprodução do capital ou, pelo menos, para a não compreensão da inerente crise. Apropriados do conhecimento em diálogo crítica e

criativo com a vida cotidiana, aos poucos, docentes e discentes, podem produzir outra escola, outra cidade, outro mundo, permeados por experiências de solidariedade, pela igualdade de direitos, pela diversidade de ser e sentir. E em cada uma destas experiências, produzida no território, outras formas de ser escola, expressão sincera dos sujeitos, sonho coletivo e resistência contínua.

A luta pelo direito à educação pressupõe a defesa, intransigente, de que cada homem e mulher possa, apropriando-se da escola como território, construir outros territórios de outro mundo mais justo e solidário. São nestes princípios que, em nossa perspectiva, devem se assentar a resistência a esta BNCC e a todo projeto perverso que ela representa.

### Notas

- 1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.
- 2 O Sistema de Avaliação de Rendimentos Escolar do Estado de São Paulo é uma avaliação externa realizada anualmente pelo governo estadual aos

alunos do Ensino Fundamental (3º, 5º, 7º e 9º anos) e 3º ano do Ensino Médio. Os resultados do SARESP, relacionados com fluxo escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), utilizado pela rede estadual de São Paulo como indicador de qualidade educacional.

3 <http://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/01/5-bilionarios-brasileiros-tem-mais-dinheiro-que-metade-mais-pobre-do-pais.html>

4 Cf.: “Índice de educação em SP melhora, mas ainda está longe da meta”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/02/1736866-idade-de-educacao-em-sp-melhora-mas-ainda-esta-longe-da-meta.shtml>.

5 Os mapas que compõem este comparativo têm em seu fundo uma anamorfose cuja métrica é o número matriculas na rede estadual por município. Na análise de fenômenos cuja natureza é social e, portanto, pouco relativizada pela área física do território dos distritos, com a modificação da métrica do fundo de mapa, damos representatividade espacial à quantidade de pessoas. Essa alternativa equilibra, por exemplo, o impacto visual entre os municípios com grandes áreas e poucas matrículas e os municípios fisicamente menores e com maior quantidade de matriculas, apresentando uma espacialidade condizente aos temas investigados.

### Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola Pública e pobreza no Brasil*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANTUNES, R. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: LOURENCO, E. et al. *O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

APPLE, M. *Educação e Poder*. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 1ª edição. São Paulo: Edusp, 2011.

Braga, R. *A Rebelião do Precariado*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*.

*Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018

Brasília: MEC, 2017.

BRITTO, T. F. de. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas apostilados*. 1ª edição. Brasília: Senado Federal, 2011.

CIMA. *Estudo sobre a reorganização escolar em São Paulo*. São Paulo: SEE, 2015.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, L. C. Qualidade negociadas: avaliação e contra-regulação na escola pública. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, 911-933.

\_\_\_\_\_. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 20, n. 100, 2007, 965-987.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, 2003, 93-130.

GIROTTTO, E. D. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogia Crítica*. Año 15, n° 18 Julio – Diciembre 2017, 177-201.

GOODSON, Y. *A construção social do currículo*. Inserir edição. Lisboa: EDUCA, 1997.

HOBBSAWN, E. *A Era das Revoluções*. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

INEP. *1º Relatório de Acompanhamento do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília: INEP, 2016.

KURZ, R. *Com todo vapor ao colapso*. 1ª edição.

Juiz de Fora, MG: Pazulin, 2004.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. 1ª edição. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, 2012, p. 13-28.

MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. *Pedagogia revolucionária na Globalização*. 1ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OCDE. *Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. 1ª edição. São Paulo: Intrínseca, 2014.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 2ª edição. São Paulo: Nobel, 1987.

SPÓSITO, M.P. *A ilusão fecunda*. 1ª edição. São Paulo: Hucitec, 1993.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 1ª edição. São Paulo: Nacional, 1968.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação*. Paris: UNESCO, 2017.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

#### **Sobre o autor:**

**Eduardo Donizeti Giroto:** Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, com pesquisas na área de Ensino de Geografia e Formação Docente. Foi professor de Ensino Fundamental e Médio nas redes municipais de São Paulo e São Caetano do Sul. Atualmente é coordenador do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI-USP), onde desenvolve pesquisa sobre a relação entre escola, desigualdade e território.

Recebido em janeiro de 2018.

Aprovado em março de 2018.