

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOB A COORDENAÇÃO FEDERATIVA: CRÍTICA À PROPOSTA E ÀS FORMAS DE INDUÇÃO

THE NATIONAL COMMON CORE UNDER FEDERATIVE COORDINATION: CRITICISM OF THE PROPOSAL AND THE FORMS OF INDUCTION

Anderson Gonçalves Costa 1
Brena Kécia Andrade de Oliveira 2
Claudia Maria Sales Mendes 3
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira 4

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem pautado a agenda da política educacional no Brasil. Neste artigo, analisamos a BNCC em interface com a coordenação federativa, questionando o modelo e os limites da indução e da implementação da política ante a intenção de alinhar os currículos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, utiliza como procedimento metodológico a análise de documentos norteadores da BNCC, tensionando os elementos propostos com iniciativas já existentes, como as avaliações em larga escala. Os resultados evidenciam que a BNCC é produto de disputas políticas que concebem um modelo utilitarista de educação, ao tempo em que o governo federal, exercendo papel de indutor, utiliza de normas para buscar regular as instituições.

Palavras-chave: BNCC. Coordenação Federativa. Avaliações em Larga Escala. Política de Currículo.

Abstract: The National Common Core (BNCC) has guided the educational policy agenda in Brazil. In this article, we analyze the BNCC in interface with the federal coordination, questioning the model and the limits of policy induction and implementation in view of the intention to align the curricula. The research, with a qualitative approach, of a descriptive type, it uses as methodological procedure the analysis of some of the guiding documents of BNCC, tensioning the elements proposed with already existing initiatives, such as large-scale evaluations. The results demonstrate that the BNCC is the product of political disputes that conceive a utilitarian model of education, at the same time that the Federal Government, acting as an inductor, uses rules to seek to regulate institutions.

Keywords: BNCC. Federative Coordination. Large-scale Assessments. Curriculum Policy.

-
- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2944473170417036>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8897-3816>. E-mail: andersongoncalvescosta0@gmail.com
 - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1470386714509490>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5690-416X>. E-mail: brenakeciaa@gmail.com
 - 3 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho), Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4361465974910858>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4170-6547>. E-mail: claudiaguarraru@gmail.com
 - 4 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8833639182507760>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3487-6591>. E-mail: meyrester@yahoo.com.br

Introdução

“Contra toda tentativa de controle, enquanto houver escolas e enquanto houver professores existirá vida fora da BNCC” (CÁSSIO, 2019, p. 37).

Este artigo¹ procura analisar características da agenda da política educacional brasileira ao tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob as ações da coordenação federativa. Questiona-se, aqui, os limites da “indução” e da “implementação” desta política, considerando tanto a heterogeneidade do federalismo brasileiro quanto as possibilidades de recontextualização pelos atores educacionais.

Tem-se como premissa que estas iniciativas estão calcadas num quadro de mudanças políticas tributárias dos efeitos da globalização² sobre os Estados nacionais, e, conseqüentemente, da participação de comunidades epistêmicas³ com interesses ambivalentes nos espaços da educação. A face mais evidente destas mudanças são as constantes reformas pelas quais passam as avaliações nacionais e as políticas de currículo — revelando um desejo de “redenção” da educação pela instauração verticalizada destes processos.

Esse quadro também atende à emergência de um *ethos* competitivo adotado pelo Estado, que passa a atuar sob a lógica do mercado no interior do serviço público, alterando a perspectiva do Estado-provedor para o Estado-avaliador (AFONSO, 2013), ao mesmo tempo em que supervaloriza as políticas avaliativas para o controle das instituições. Num cenário em que se aponta para a descentralização dos sistemas educativos, o Estado-avaliador atua, por meio dos governos centrais e com forte influência dos organismos internacionais, na padronização dos modelos educativos. Para Afonso (2013), esse cenário intensificou o uso dos indicadores mensuráveis no decorrer da década de 1990 e início dos anos 2000, tendendo à *standardização* dos currículos nacionais.

No Brasil, tem-se acompanhado um movimento de centralização das avaliações de desempenho a partir da ação do governo federal que disciplina as ações dos estados e municípios, ao induzir à implantação de mecanismos gerenciais com foco na padronização. Assim, a coordenação federativa — ou seja, a atribuição de coordenar as ações para a igualdade e a equidade entre os entes da federação — passa a ser executada sob a ação do Estado-avaliador, num movimento, mais uma vez, de centralização e internacionalização.

Ao relacionar um movimento centralizador e internacional, lançamos luz sobre temas diferentes, mas complementares. Importa informar que a centralização diz respeito à iniciativa do governo federal de legislar sobre os conteúdos escolares, potencializando seu poder de indução e criação de ambiente para a padronização. Por sua vez, ao tratarmos da internacionalização, referimo-nos a um movimento exógeno que tende a transferir evidências políticas entre locais, subsidiando discursos da reforma educacional.

Pressupomos que as iniciativas já desenvolvidas pelo governo federal — como as avaliações em larga escala — terão seu caráter indutivo potencializado, em detrimento dos contextos e das subjetividades, com a nova etapa da centralização a que se tem assistido. Isso porque foi aprovado um documento normativo na forma de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que em meio a dissensos entre acadêmicos, políticos, professores e gestores. O fato de termos a BNCC em cena na política educacional/curricular significa que determinados discursos se hegemonizaram mediante os jogos de interesse e disputas.

1 Uma versão inicial do artigo foi apresentada no II Seminário Internacional CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (2019) na cidade do Porto, em Portugal, tendo sido revisada e ampliada para a presente publicação.

2 Por globalização, entende-se “[...] a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância e vice-versa” (IANNI, 1994, p. 5).

3 O conceito de comunidades epistêmicas trata das influências exercidas por grupos de especialistas sobre as ações do Estado, não exclusivamente cientistas, mas também políticos, empresários, banqueiros e administradores (LOPES, 2006).

Sob estas óticas, o artigo, de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, recorre à análise de documentos relacionados à BNCC, dentre os quais a Resolução n.º 2/2017 do Conselho Nacional de Educação, que institui e orienta a implantação da BNCC; o Decreto n.º 9.432/2018, que regulamentou a nova política nacional de avaliação, associando-a à BNCC; além de materiais produzidos no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da BNCC. Utiliza-se a abordagem qualitativa porque esta tem como fundamento a compreensão aprofundada de aspectos da realidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), na medida em que articula evidências coletadas em fontes, buscando aprofundar o conhecimento sobre dinâmicas muitas vezes complexas, como é o caso da educação.

Aqui, os objetivos assumidos buscam descrever essas relações e dinâmicas, por isso define-se como pesquisa do tipo descritiva. Na esteira desses procedimentos, pretende-se identificar dimensões normativas nos documentos, entendendo-as como tributárias de iniciativas constitucionais e infraconstitucionais que buscam moldar a atuação dos sujeitos e das instituições, no bojo de mudanças globais, nacionais e locais.

O artigo, além da introdução, conta com mais quatro seções. Na seção dois são discutidos os motivos que fundamentam a ideia de uma base curricular, desde aqueles inscritos nos documentos infraconstitucionais até aqueles que buscam atender às exigências da globalização e do neoliberalismo — como o uso das avaliações em larga escala. Na seção três busca-se justificar a ideia de que a BNCC, sob a coordenação federativa, tem a intenção de alinhar os currículos, e que, desde a ótica da gestão educacional, busca fortalecer um modelo de regulação da educação coordenado pelo governo federal, desconsiderando as dinâmicas institucionais e pessoais dos atores envolvidos. A seção quatro apresenta os sentidos e as disputas em torno das políticas de currículo, propondo que as pesquisas nessa área se desvinculem de uma perspectiva mais centrada no Estado e aproximem-se de um referencial teórico-metodológico que considere as possibilidades de recontextualização das políticas. A seção das considerações finais destaca as análises possíveis a partir desse cenário e propõe questões a serem respondidas por novas investigações na área da educação.

Base para quê?

A proposta de uma base curricular nacional não é uma matéria nova no Brasil, tendo sido alvo de algumas iniciativas já na década de 1990. A Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 210 que sejam fixados “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifos nossos). A fixação de conteúdos mínimos, nos termos da lei, buscaria a instituição de um mesmo conteúdo em todas as escolas, mas garantindo o respeito às diferenças regionais.

Na esteira do ordenamento constitucional, a legislação infraconstitucional também tratou de anunciar a intenção de fixar conteúdos mínimos para a educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996, art. 9º, IV) define, inclusive, que essa atividade seria atribuição do governo federal, que estabeleceria, em colaboração com os entes da federação, as competências e diretrizes dos currículos e seus conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação comum ao alunado do país.

Baseado nesse ordenamento legal, duas iniciativas podem ser citadas como aquelas que primeiro buscaram tratar de conteúdos mínimos no currículo brasileiro: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). Sem entrar no mérito de cada uma das propostas, cabe apontar que as *Diretrizes* apresentavam um caráter normativo, sendo os *Parâmetros* de natureza mais sugestiva.

De qualquer forma, a existência dessas iniciativas rechaça a crença de que até o ano de 2017 o Brasil não possuía propostas de currículo, argumento apresentado pelos defensores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que insistem na ideia de que centralizar o currículo é a alternativa viável para a garantia da qualidade educacional. Entendemos que tal iniciativa constitui uma falácia tendo em conta o cenário de diferenças materiais, profissionais e culturais presentes em cada escola.

A definição de *conteúdos mínimos* também foi tema no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Lei 13.005/2014. A elaboração de proposta que atenda aos direitos e aos objetivos de aprendizagens para os alunos brasileiros é pauta de duas estratégias da Meta 2 do referido Plano e na estratégia 7.1, da Meta 7, que trata da garantia do padrão de qualidade da educação básica e do alcance de metas nacionais fixadas com base nas avaliações. Aqui, avaliação e currículo aparecem de forma mais explícita como garantia do padrão de qualidade.

A despeito das 20 metas fixadas e de duas centenas de estratégias, o Plano Nacional de Educação, em seu quinto ano de vigência, já pode ser considerado matéria fadada à morte⁴, em razão das intempéries políticas e econômicas e do descompromisso dos governos em atingir as metas, provocando retrocessos nas políticas educacionais, motivados por uma agenda conservadora e privatista. Ocorre que (não sem interesses), dentre as estratégias anunciadas, a proposta de assegurar uma base nacional curricular foi a única que sobreviveu e se sustentou. E sob grande euforia!

Tendo sua primeira versão apresentada no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular foi submetida à discussão da comunidade brasileira, culminando na apresentação da segunda versão no ano de 2016. A terceira versão, com as habilidades e competências da educação infantil e ensino fundamental, submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, foi homologada sob o Parecer n.º 15/2017 e instituída pela Resolução n.º 2/2017. Cabe destacar que esta última versão não contou, conforme previsto inicialmente, com a etapa do ensino médio, homologada separadamente em dezembro de 2018. Assim, a BNCC, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, se revela

[...] fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

O entusiasmo pela padronização do ensino ocorre em detrimento ao reconhecimento das diferenças locais, que, no contexto da BNCC, tendem a ser silenciada, pela desvinculação da produção do currículo do contexto em que está inserido. Essa questão, pela própria incipiência do fenômeno, deverá ser aprofundada em pesquisas que se dediquem mais detidamente ao tema, mas já se coloca como problemática a ser enfrentada, nos moldes do que propõe a Constituição brasileira.

Logo, uma discussão sobre os conteúdos mínimos dos currículos em sua dimensão de base nacional comum deve desaguar no caminho próprio defendido pelos grandes nomes da educação: o diálogo que a Constituição denomina regime de colaboração sob a égide da gestão democrática. E aqui se insere a participação dos interessados no assunto, de modo a abrir um diálogo consistente e sólido entre a administração da educação, os profissionais no exercício da docência e os estudiosos da matéria (CURY; REIS; ZANARDINI, 2018, p. 50).

Entretanto, as razões pelas quais uma base curricular comum passa a ganhar importância no Brasil não se sustentam em razões democráticas. Na verdade, são subjacentes a demandas de grupos empresariais e reformistas no interior do setor público. Assim, o que no presente podemos afirmar é que há uma dinâmica entre as iniciativas de reforma do currículo e das avaliações que contribuem, sobremaneira, para a existência de mecanismos de culpabilização de professores e gestores escolares pela qualidade educacional, todas estas ancoradas em leis sob o signo da regulação. Não é diferente o que aponta Freitas (2018, p. 80) sobre o tema:

⁴ Amaral (2016), analisando o Novo Regime Fiscal no Brasil, que limita os gastos públicos pelo período de 20 anos, considerou que a diminuição dos investimentos em educação teria efeitos imediatos sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), decretando sua “morte” e atestando a “destruição” do setor pela via da austeridade.

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem competências e habilidades para ‘padronizar’ o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores.

O excerto acima trata da possibilidade de uma base curricular servir para criar mecanismos de *accountability*⁵ em educação. Nesse sentido, seria justificada para, além da definição de padrões, sentenciar as atividades dos profissionais da educação — julgando-as suficientes ou não. Não custa lembrar que, em países como os Estados Unidos, a criação de padrões de desempenho na forma de base curricular fez surgir um movimento de responsabilização na educação que atuou tanto na proposição de mudanças ao nível da escola como na demissão dos profissionais que não atendiam às metas. Iniciativas como estas reafirmam o sentido utilitarista das políticas de currículo e de avaliação em voga, como citado em outro momento, aprofundando um modelo de educação desvirtuado de intenções sociais e democráticas. Daí a necessidade de relacionar a BNCC em interface com as políticas de avaliações já existentes, uma vez que se pode assistir a um aprimoramento dessas políticas tão somente para tentar justificar que algo tem sido feito para a busca de uma educação de qualidade. Tão vagas quanto a afirmação de que haverá qualidade educacional se adotado um currículo único são as iniciativas políticas pensadas para atender ao objetivo.

Sobre as avaliações nacionais e a BNCC, a determinação da Resolução n.º 2/2017 do Conselho Nacional de Educação, no artigo 16, foi a de que “[...] em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação” (BRASIL, 2017). Por isso, o Decreto presidencial n.º 9.432, de julho de 2018, tratou de regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, assegurando que esta seria orientada pelo disposto na BNCC.

Dentre os objetivos do referido Decreto encontram-se a verificação da qualidade da educação, o monitoramento, o aperfeiçoamento e o aprimoramento das políticas educacionais, além da aferição de competências e habilidades dos estudantes por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encjea) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Cabe elucidar que competências e habilidades presentes na BNCC buscam assegurar “igualdade” entre as redes de ensino, aquilo que é comum a todas, essencial, depois anunciadas como foco das avaliações. Mas haverá interesse das redes em inserir em seus currículos aquilo que não será avaliado? Professores terão tempo hábil para lidar com o comum e o particular?

Ao confirmar a BNCC como orientadora dos sistemas de avaliação, logo se instituiu um modelo de indução de política no qual estados e municípios estarão submetidos à coordenação federativa, com fins de alinhamento das redes de ensino. Esse é o ato mais claro do que a literatura trata como *regulação institucional*, ou seja, “[...] modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública e de estado” (MAROY, 2011, p. 22).

Destarte, as condições atuais avançam para a construção de um cenário onde a BNCC existe como documento normativo e as avaliações, como instrumentos de controle e aferição do cumprimento das normas, ampliando o campo de controle do Estado brasileiro, que disci-

5 *Accountability* é um termo da língua inglesa que significa a obrigação de prestar contas e de ser responsabilizado frente a indivíduos ou instituições. Na língua portuguesa não há palavra que corresponda a essa definição, de modo que se tem utilizado de um significado composto: prestação de contas e responsabilização. Geralmente, iniciativas de *accountability* educacional têm sido associadas a políticas de bonificação e premiação (COSTA; VIDAL, 2020).

plina a atuação de estados e municípios em favor da padronização de um modelo de educação.

Esses mecanismos de alinhamento encontram-se enunciados no texto introdutório do documento, já que, enquanto documento normativo e

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, 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, 2018, p. 8).

Não parece ser esta a proposta mais viável para garantia de um modelo de base comum curricular federativa e democrática. Consideramos que não é federativa, pois, se observados os termos, pode-se constatar como esta esbarra na proposta descentralizadora inaugurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394/1996) com relação à gestão educacional, ocorrendo, num movimento oposto, uma descentralização paradoxal, onde o controle do currículo é altamente centralizado. Isso também vale para o sistema nacional de avaliação e, em termos históricos, reproduz atos da política neoliberal iniciada nos idos de 1990, cujos efeitos sobre as redes de ensino vale recordar. Como tratou, à época, Arelaro (2000, p. 106-107) quanto à centralização do currículo e da avaliação,

Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora o seu próprio plano pedagógico!) será confrontada – em sua excelência, é claro! – com o desempenho que cada escola, cada sala e (por que não?) cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais, uniformizada para todo o país, através de provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas por órgãos do MEC [...].

O cenário descrito não nos é distante, tendo agora seus efeitos arejados com a Base Nacional Comum Curricular. Em complementação, apresenta-se um cenário que tenta silenciar as vozes dos sujeitos. Por isso, concordamos que “[...] não se pode requerer que a escola se democratize enquanto a sociedade inteira não estiver participando dos processos de decisão políticos, sociais, econômicos e culturais” (RODRIGUES, 2003, p. 40).

Quando pontuamos a democratização da escola, dizemos da escuta dos sujeitos que a compõe frente às políticas curriculares. Essa ausência nos leva a acreditar que os princípios democráticos não estão presentes nesse processo, já que a ideia de fixar uma base tenta bloquear/encerrar as possibilidades de significação, confrontando, também, os princípios da gestão democrática e da colaboração na condução da gestão educacional e da formulação das políticas.

Essa realidade se apresenta como problemática, não apenas por não atender às múltiplas vozes que ecoam na comunidade e na escola, mas também por apresentar-se de maneira verticalizada e prescritiva, haja vista que desconsidera os sujeitos escolares como parte de uma dinâmica institucional singular que opera de formas particulares em relação às políticas.

Sentido! Alinhar é a meta: a BNCC e a coordenação federativa⁶

A discussão tecida até o momento se coaduna com a afirmação de Dourado e Siqueira

⁶ Neste estudo, colaboração e cooperação são tomadas como sinônimo, ao tempo em que diferem de coordenação federativa. Retoma-se o entendimento de trabalho anterior quando se defendeu que “[...] a imprecisão dos termos possibilita formas de regulação institucional que atendem ao modelo do Estado-avaliador” (COSTA, 2020, p. 12).

(2019, p. 292) de que é preciso compreender a BNCC “[...] no bojo das novas orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, expressos por meio da ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento”. Por isso, além do fato de estar envolta em processos complexos e contraditórios, a tessitura de sua irradiação entre as redes de ensino se mostrará tão complexa quanto, haja vista que afirmará instrumentos já conhecidos na reforma educacional em países mundo afora. Basta lembrar que a BNCC, agora em processo de “implementação”, será vivida por gestores, professores e comunidade escolar num cenário já bastante conhecido de avaliações em larga escala e políticas de responsabilização.

Convém salientar que a Constituição Federal de 1988 opta pela coordenação e cooperação federativa ao definir que a União, estados e municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração (Art. 211) e que as competências comuns no âmbito da cooperação entre os entes federativos serão normatizadas por meio de leis complementares (Art. 23). Neste contexto, “[...] o regime de colaboração refere-se à forma cooperativa e, portanto, não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados” (NASCIMENTO; ALVES; FERRARI, 2018, p. 84). Contudo, constata-se que, mesmo com os significativos avanços na Constituição Federal de 1988, principalmente por meio de suas alterações, ainda não se observa a concretização do princípio federativo no âmbito da educação.

Costa, Vidal e Vieira (2019, p. 24), ao questionarem se a coordenação federativa no Brasil estaria assumindo feições do Estado-avaliador, concluem que a pergunta encontra resposta

[...] se percebida uma simbiose entre o regime de colaboração e a função regulatória e avaliadora do governo central. Essa articulação vai sendo forjada à medida que os sistemas de avaliação são significados pelas características próprias a uma nova função do Estado, num cenário de descentralização em que a manutenção do papel de controle da União possibilita uma coordenação federativa com pactuações em torno de resultados, avaliações em larga escala, qualidade da educação, transparência pública e prestação de contas.

A colocação dos autores contribui com o entendimento de que a ideia de colaboração entre estados e municípios no Brasil — que também fundamenta a BNCC — tem assumido feições gerenciais. Uma vez que o governo federal apresenta propostas que induzem as unidades da federação a se adaptarem a um modelo, cria-se uma lógica de submissão e ingerência, a qual encontra solo fértil em unidades da federação com problemas políticos e técnicos. Por isso, certas políticas de colaboração podem facilmente ser identificadas como políticas de regulação, propostas desde a União até o chão da escola, geralmente sob a forma de políticas de responsabilização.

A falsa associação entre BNCC e cooperação federativa foi notada por Cássio (2019, p. 26) como um dos enganos propostos pelos defensores da BNCC. Para o autor, há um discurso que atribui à Base a possibilidade de “[...] superar a fragmentação das políticas educacionais contribuindo para fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo como balizadora da qualidade da educação”. Cássio (idem) entende que, na forma como foi proposta, a Base toma o lugar das discussões sobre o Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação, sendo reconhecida como epicentro das políticas educacionais.

Essas questões preocupam também pelo fato de a existência dos sistemas de avaliação no Brasil atestar sua capilaridade em estados e municípios, dizendo muito sobre a adesão das unidades subnacionais às iniciativas de avaliação do governo federal. Pesquisa de Bertagna (2018) constatou a existência de sistemas próprios de avaliação em 20 estados brasileiros, dos quais 16 já utilizavam os resultados das avaliações para bonificação de redes de ensino e profissionais da educação. Detendo-se na realidade dos municípios, Bauer *et al.* (2015), em pesquisa realizada com 4.309 municípios, verificaram que 1.573 destes já possuíam iniciativas de avaliações próprias.

Os dados dessas pesquisas asseguram que as unidades subnacionais são submetidas a, no mínimo, dois processos de avaliações — quando não três, para o caso dos municípios que possuem sistemas —, e que a existência destes parece ser um caminho sem volta. Essa realidade

de se apresenta em razão de, pelo menos, dois fatores: como maneira de garantir a autonomia da gestão dos estados e municípios ou como mecanismo de preparação para os testes conduzidos pelo governo federal. Para se ter uma ideia, bastou que o governo brasileiro apresentasse o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb) para que estados e municípios construíssem mecanismos próprios de avaliação.

Por isso, tendo conhecimento desse quadro, não custa apontar que a adesão de estados e municípios à BNCC, na forma de adaptação dos currículos, ocorrerá de maneira a cumprir um modelo de padronização de competências e habilidades (e isso nos parece inevitável!) que servirá de subsídio para as avaliações nacionais, potencializando um cenário já existente que tornou a avaliação em larga escala epicentro das políticas educacionais nos últimos anos. Soma-se a isso o discurso da crise na escola pública, que atribui à Base meios para promover soluções.

A proposta de uma base comum curricular, que se pretende nacional, esbarra em algumas questões éticas, políticas e administrativas. A proposta do governo brasileiro é um modelo de governança sob a coordenação federativa que garanta o alinhamento das redes de ensino à BNCC.

A “estruturação da governança da implementação” pode ser vista no *Guia de Implementação da BNCC* (BRASIL, 2018), que busca, primeiro, contribuir com a “(re)elaboração da proposta curricular das redes de ensino”. Parece haver a intenção de criar de uma cadeia hierárquica para implantação do documento, construindo uma estrutura de representação dos atores envolvidos em regime de colaboração. Tanto é que o termo “(re)elaboração curricular” é conceituado no documento como o “[...] processos de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhadas à BNCC”.

Nesse ponto, há uma confiança na prescrição verticalizada, a tal ponto que esquecem que não basta a prescrição em um cenário tão heterogêneo como a federação brasileira, isso para comentar apenas as condições materiais. Além disso,

[...] pode-se afirmar que a existência e a obrigatoriedade da nova Base não implicam a incorporação automática e uniforme do texto às práticas pedagógicas e aos cotidianos escolares, pois nenhuma proposta curricular estadual ou municipal, ainda que obrigatória, se manifesta da mesma forma em todo lugar (CÁSSIO, 2018, p. 242).

Para impulsionar as ações de implementação em estados e municípios, o Ministério da Educação, aportou, no ano de 2019, R\$ 105 milhões para continuidade das atividades do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), que trata de apoiar os estados na (re)elaboração dos currículos e na formação dos profissionais da educação para adequação ao modelo alinhados à BNCC.

O ProBNCC teve seu primeiro ciclo encerrado no ano de 2018, promovendo a revisão ou elaboração dos currículos estaduais. Segundo dados do Ministério da Educação, os resultados do primeiro ciclo confirmam que todos os estados já aprovaram seus currículos para a educação infantil e ensino fundamental, encaminhando-se, desde então, o processo de “reelaboração curricular” da parte dos municípios. O segundo ciclo do programa, previsto para o ano de 2019, tinha como propósito formar, no mínimo, 85% dos professores das redes estaduais e municipais com relação aos currículos alinhados à BNCC. Pretendia também que pelo menos 70% das escolas do país tivessem seus projetos pedagógicos revisados e alinhados. Havia ainda a previsão de início do primeiro ciclo para alinhamento dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2019).

A implementação da BNCC, na forma tratada acima, é alardeada pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, autointitulado como “[...] um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade”. Dentre estes, é mister a presença de nomes ligados ao setor empresarial. São estes mesmos que têm recomendado a formação dos professores alinhada à BNCC, como passo estratégico para a sua “implementação”.

A proposta de governança da Base envolve desde gestores municipais e escolares até os professores das diversas etapas da educação básicas, todos submetidos ao modelo verticalizado de centralização curricular. A formação, a avaliação e a gestão, como se tem acompanhado, têm sido instrumentalizadas com recomendações para implementação da BNCC, fazendo com que a formação continuada dos professores, o modelo de avaliação (que há muito vem sendo criticado e agora ganha mais fôlego) e a gestão escolar assumam o compromisso de cumprir as habilidades e competências presentes na BNCC.

Em outras palavras, as dimensões mencionadas são diminuídas frente ao imperativo de atender à padronização do ensino. Entretanto, esquecem que os professores, as escolas, os municípios e os estados não terão os problemas da falta de valorização profissional, das condições precárias de trabalho e do subfinanciamento resolvidos por um documento de pouco mais de seiscentas páginas.

Políticas de currículo: um campo em disputa

A pretensão de que as escolas operem com um currículo comum tem sido justificada em face às necessidades do mundo contemporâneo, intrinsecamente associadas ao paradigma da globalização. Por extensão, há movimentos em torno da educação que buscam demarcar o significado de ser educado e os conteúdos que precisam ser apreendidos no percurso escolar.

Tal fenômeno é consonante com o surgimento de um “novo paradigma de governo educacional” (BALL, 2001, p. 100) que promove uma resignificação na própria acepção da política, de modo que torna as políticas sociais e educacionais um campo próprio para a competitividade entre as nações, marginalizando, cada vez mais, os propósitos sociais da educação.

Compreendemos, à luz dos princípios teóricos propostos por Ball e colaboradores, que esse movimento global situa a política e a gestão da educação entre o mercado e o currículo neoliberal, demandando às escolas iniciativas semelhantes às das congêneres empresariais. Aqui, o neoliberalismo é entendido como força reformadora que atua sobre o dinheiro, as instituições e as mentes, estabelecendo nexos entre as várias formas do capital e do Estado contemporâneo (BALL, 2014).

O fruto destas articulações implica nas concepções e finalidades da educação, de modo que, em virtude de seu caráter estratégico, os ideólogos neoliberais buscam implantar na educação dimensões do arranjo capitalista, na ofensiva, segundo Silva (1994), de (i) atrelá-la aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho e (ii) preparar os estudantes para a competitividade nacional e internacional. Sabemos que tais objetivos se consolidam a partir de um modelo utilitarista de educação, incluindo novas categorias e, sobretudo, fixando normas de como se pensar a sociedade.

Considerando que as relações são permeadas por jogos de interesse, o ato de “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2009, p. 16). Porém, “[...] não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturações discursivas” (LOPES, 2013, p. 13). O fato de haver uma Base no setor educacional denota que vários posicionamentos e conhecimentos foram marginalizados, isso porque uma escolha oportuniza o silenciamento de outras possibilidades.

Com isso, a educação com direção mais humanística, reflexiva e problematizadora passa a ocupar um lugar secundário. Em detrimento disso, as disciplinas de português e matemática são centralizadas, convergindo com as demandas das avaliações internacionais e nacionais, que passam a ser definidoras de qualidade educacional, por intermédio de *rankings* e medidas quantitativas. Argumentamos que “[...] não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (LOPES, 2015, p. 454), embora determinados sentidos tenham se hegemonizados, mas sempre provisoriamente.

Importante destacar que as desigualdades de acesso aos saberes socialmente valoriza-

dos não se configuram no *corpus* curricular como um dado urgente a ser superado, tendo em vista que se configura como uma problemática estrutural da sociedade. Ao contrário, há imposições de determinados conhecimentos que surgem consoantes as necessidades do mercado produtivo. Organizar conteúdos comuns não significa proporcionar oportunidades igualitárias para os estudantes, pois os percursos são singulares e estão para além dos muros das escolas. A constituição de uma Base intensifica as problemáticas educacionais, pois supervaloriza as reivindicações dos sistemas avaliativos e do sistema capitalista.

Nesse sentido, não limitamos nossa análise sobre a política curricular à centralidade no âmbito do Estado (OLIVEIRA, 2016), pois os profissionais da educação não são meros executores de prescrições. Além disso, as escolas são heterogêneas, e a Base não tem o poder de as homogeneizar, pois diferentes interpretações e recontextualizações são tecidas a partir das dimensões contextuais.

A sociedade é dinâmica e as escolas estão implicadas nesta dinamicidade. Por isso, trabalhamos com a ideia de que as políticas curriculares devem se construir a partir de movimentos contínuos. A heterogeneidade a que nos referimos “[...] não é associada ao fato de o Brasil ser um país muito grande ou uma nação marcada pela diversidade, mas porque cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser” (LOPES, 2015, p. 457).

As recontextualizações são naturais devido às especificidades das lógicas de ação de cada instituição escolar. Há posicionamentos que determinam uma dada política curricular como fracassada, por não ter sido “aplicada/implementada”, tal qual o documento indutor direciona. Não é possível impor fórmulas prontas, visto que os sujeitos situados nas escolas são conhecedores das demandas locais e podem promover, a partir da reflexão sobre o visto e o vivido, uma educação contextualizada. Para isso, é importante nos desvincularmos dos modelos estabelecidos e considerarmos os seguintes pontos para análise das políticas curriculares.

Quadro 1. Dimensões contextuais

- *Contextos situados*: (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- *Culturas profissionais*: (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão política” das escolas);
- *Contextos materiais* (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- *Contextos externos*: (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo como posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Elaborada a partir de Ball, Maguire e Braun (2016).

Os contextos acima possibilitam compreender a atuação das políticas de currículo mediante elementos específicos que constituem as escolas. Afirmamos que eles precisam ser concebidos de modo interrelacionado, pois a localização geográfica de uma dada instituição pode ser determinante para o recrutamento de estudantes e professores. Ademais, a imagem social da escola é produzida a partir de resultados nas avaliações e no *marketing* que se faz disso. Desse modo, o contexto se estabelece como uma força ativa (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) a partir das condições objetivas e subjetivas que possuem.

Embora o papel e o trabalho das escolas e dos docentes estejam sendo cada vez mais ordenados pelo governo central (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a política não se estabelece linearmente, pois não há um centro fixo de poder. Acreditamos que as escolas não são apenas um local de prática, mas também de produção de micropolíticas com base no seu respectivo micropoder. Portanto, o Estado intenciona a materialização dos mecanismos mandatários, pondo em cena indutores para a implementação da BNCC que englobam a atuação de determinadas comunidades epistêmicas.

Nessa conjuntura mencionamos o “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” que agrupa, desde 2013, entidades, organizações e pessoas físicas com o interesse de consti-

tuir uma Base obrigatória para a educação básica brasileira, com o objetivo comum de promover uma formação adequada às reivindicações mercadológicas e avaliativas do sistema educacional. Vemos que uma demanda de particulares foi hegemônica e passou a se estabelecer como universal mediante determinadas práticas discursivas, compreendidas como linguagem e ação (LOPES, 2015). No entanto, não acreditamos numa plena colonização das escolas e dos sujeitos escolares, por mais persuasiva e intimidadoras que se configurem as determinações.

Considerações Finais

A discussão aqui proposta sobre a BNCC, suas formas de indução e limites do modelo, permitiu-nos lançar luz às possíveis implicações sobre os sujeitos e as instituições. Nesse sentido, cabe afirmar que, a BNCC cumpre uma fase do Estado-avaliador no Brasil, que ainda não havia se firmado, para padronização dos currículos. Esse propósito, aliás, já se mostra alinhado às políticas de avaliação pela normatização já existente, aprofundando a indução para implantação da BNCC. É sobre este último ponto que a coordenação dos processos de implantação da Base é tomada pelo governo central na forma de apoio financeiro e pedagógico para a reelaboração dos currículos locais.

Por isso, questionamos o modelo estadocêntrico de conceber a política curricular, atribuindo-lhe um caráter utilitarista, considerando a pretensão de controlar sentidos e tornar o Estado centro de poder. Este, por sua vez, perpassa as relações e está presente nas atuações dos sujeitos/atores escolares ao recontextualizarem os textos dispostos, ao invés de consumi-los passivamente.

A BNCC e a avaliação em larga escala, sob as ações da coordenação federativa, associadas para assegurar o cumprimento das normas neoliberais, são instrumentos de uma política educacional que, paradoxalmente, é apresentada pelo governo e grupos empresariais como uma ação “indutora”, prescritiva, porém, sua implementação só é possível a partir da sua resignificação pelos atores educacionais. Assim, considerando os escapes e as fugas, inerentes ao processo de atuação da política, poderá se voltar ao atendimento das dimensões contextuais, uma vez que podem existir movimentos dos profissionais da educação nesta perspectiva.

Pela contextualização apresentada, tornou-se possível visualizar a complexidade dos jogos de interesse e das relações de força articuladas à BNCC. Portanto, compreendemos que estes movimentos são intrínsecos aos discursos em cena. Apesar de haver parâmetros hegemônicos, sabemos que o controle das interpretações sobre a Base não é realizável. Faz-se necessária a recuperação de uma agenda democrática, em detrimento de uma lógica de subordinação aos interesses econômicos, tendo em vista a retomada de uma educação como direito social e humano.

Para percorrer novos caminhos de pesquisa, algumas questões podem ser consideradas a partir do cenário discutido no artigo, como, por exemplo, *quais* os agentes e as agendas das unidades subnacionais para “implementação” da BNCC?; *que* estratégias normativas serão utilizadas por estados e municípios para induzir às escolas a BNCC? Em que medida a BNCC potencializará as políticas de avaliação e de responsabilização já existentes pela alteração das regras hoje existentes? E, por fim, talvez o mais importante dos fenômenos a serem compreendidos: *como* os profissionais da educação recontextualizarão as demandas da BNCC?

Essa última questão revela importância nos termos discutidos na seção anterior, uma vez que possibilitará compreender as fugas e os escapes das instituições escolares e dos profissionais da educação à centralização curricular proposta pelo governo federal. Nosso entendimento é de que, como destacado na epígrafe presente no início do texto, existem sujeitos que produzem currículo no cotidiano das escolas e que forjarão alternativas a mais uma medida de centralização. Novas questões surgem para que se possa atualizar a discussão da temática, pois somente a busca pelas respostas a estas perguntas, através de pesquisas criticamente comprometidas, poderá desmascarar as ofensivas neoliberais - travestidas de boas intenções - sobre a educação pública brasileira.

Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Acesso em: 14 jan. 2018.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>. Acesso em: 14 maio 2018.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BALL, S. J. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BAUER, A., *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203207>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC: Planejamento para 2019**. Abr. 2019. Apresentação de Power Point. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110411-probncc-2019-lancamento/file>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação *et al.* **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_ve_rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BERTAGNA, R. H. Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018. p. 41-51. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015. Acesso em: 30 out. 2019.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSIO, F. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>. Acesso em: 10 mai. 2019.

COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da accountability**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869>. Acesso em: 30. mar. 2022.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 51, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15806>. Acesso em: 30 mar. 2022.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Concepções e implicações da accountability educacional no Brasil: o estado da questão (2006 - 2018). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 7 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13903>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n2.2019.95407>. Acesso em: 30 out. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos avançados**, v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200009>. Acesso em: 30 out. 2019.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/de_fault/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300006>. Acesso em: 30 out. 2019.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

NASCIMENTO, R. P.; ALVES, S. L. S.; FERRARI, L. Federalismo: interfaces na des(integração) do regime de colaboração e do Sistema Nacional de Educação. In: ARAÚJO, G. C.; RODRIGUES, R. (Orgs.). **Federalismo e políticas educacionais: entre velhos dilemas e novos desafios**. Rio de Janeiro: Multicultural, Brasil, 2018.

OLIVEIRA, M. E. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J.; OLIVEIRA, M.; PAZ, S. (Orgs.). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: UFC, 2016.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 11-29.

Recebido em: 08 de julho de 2020.

Aceito em: 07 de março de 2022.