

CUMpra-se um Currículo!: Das Redes Políticas de Governança ao Movimento de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares na Bahia

CUMPLY A CURRICULUM!: FROM THE POLITICAL NETWORKS OF GOVERNANCE TO THE MOVEMENT OF (RE)ELABORATION OF CURRICULUM REFERENCES IN BAHIA

João Paulo Lopes dos Santos 1

Resumo: O objetivo desse texto é trazer uma análise acerca do vigente Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Ele tem como referência o DCRB/Currículo Bahia que por sua vez, defende a conformidade dos currículos às normativas da BNCC. Argumento, por essa razão, que tal Programa, enquanto produto de articulações políticas, é um dos mecanismos de implementação da Base, e por isso me interessa questionar: que sentidos de currículo estão sendo construídos por meio do Programa de (Re)Elaboração de Referenciais Curriculares? Que demandas produzem significação para um currículo baiano? Como possibilidade metodológica, faço uso da noção de redes de política de Ball (2014). O estudo aponta que tais redes tentam naturalizar o setor privado como saída para a melhoria educacional através de um currículo economicizado, o qual pretende controlar a imprevisibilidade da diferença e suas diversas formas de existir.

Palavras-chave: Currículo. Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares. Redes políticas.

Abstract: The objective of this text is to bring an analysis about the current Program for (Re) Elaboration of Curriculum References in Baiano cities. It has as reference the DCRB/Bahia Curriculum which, in its turn, defends the conformity of the curricula to the BNCC regulations. I argue therefore that such a Program, as a political articulations product, is one of the mechanisms for implementing the Base, and that is why I am interested in asking: what curriculum meanings are being constructed through the (Re)Elaboration of Curriculum References Program? What demands produce meaning for a Baiano curriculum? As a methodological possibility, I use the notion of political networks by Ball (2014). The study points out that such networks try to naturalize the private sector as a way out for educational improvement through an economicized curriculum, which aims to control the unpredictability of difference and its various ways of existing.

Keywords: Curriculum. (Re)Elaboration of Curriculum References Program. Political networks.

Introdução

O foco deste texto é analisar o movimento, em curso, de (re)elaboração do referenciais curriculares no Estado da Bahia através do estudo do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Este é um programa que se baseia na justificativa da necessidade de capacitar professores, gestores, coordenadores escolares para, juntos, construir seus referenciais, os quais subsidiarão a (re)construção dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs e, conseqüentemente, dos currículos. A proposta tem como plataforma de referência o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB/Currículo Bahia, elaborado em conformidade às normativas contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, considerada parte do trabalho de uma normatividade neoliberal.

O DCRB, portanto, tem como fundamento as orientações normativas da BNCC e fixa normas de regulamentação da implantação da Base na educação básica. Nesse sentido, e diante do caminho que o DCRB/Currículo Bahia parece pretender construir, qual seja, aquele que leva à pretenciosa “igualdade” e “qualidade da educação” por meio de conhecimentos fixos e universalizados; argumento que o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares no Municípios Baianos é um dos mecanismos de implementação da BNCC via DCRB/Currículo Bahia.

Nos bastidores desse processo, articulações políticas impregnadas pelo discurso de justiça social são impulsionadas a partir de demandas de setores públicos e privados, organizações empresariais, ONGs, movimentos de educação, etc., os quais se esforçam para hegemonizar sentidos de currículo. Esse empreendimento desvela o processo de mercantilização da prática educacional e a universalização das práticas sociais baseadas no mercado, os quais estruturam condições para a governamentalidade neoliberal num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politicus*. Assim, me interessa questionar: que sentidos de currículo estão sendo construídos por meio do Programa de (Re)Elaboração de Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos? Que demandas circundam e produzem significação para um currículo baiano?

Este é um estudo exploratório, no qual elaboro uma análise sobre o referido Programa. Para isso faço uso, enquanto possibilidade metodológica, da noção de “redes de políticas” (BALL, 2014), no esforço de desenhar a rede de governança, composta por agentes públicos e privados, os quais vêm orientando os rumos das políticas de educação no Brasil.

O estudo aponta que os agentes sociais que compõem as redes de políticas, mediante a retórica de que a educação brasileira está “fracassada”, tentam naturalizar que o setor privado é a saída para a eficiência e melhoria da educação que os municípios precisam para ter êxito nas avaliações nacionais e internacionais. Nessa lógica, o Programa baiano em tela, sustentado por essas redes, se torna instrumento de implementação da BNCC, cuja supõem ser, no imaginário neoliberal, a garantia de qualidade e igualdade por meio de um currículo monolítico. Nesse ínterim, um currículo que atende ao capital e trata o todos como “um”, pretende controlar a imprevisibilidade da diferença e suas diversas formas de existir. Contudo, não consegue evitar que os sentidos que ele quer excluir, emergem (MACEDO, 2017).

Contextualizando o debate: o itinerário da reestruturação das políticas curriculares no Brasil

As pesquisas sobre políticas de currículo, no Brasil, têm desenhado um cenário particular de investigação na esfera das políticas educacionais no intuito de consolidar um campo de estudo de currículo. Nos últimos anos, a guisa de exemplo, é possível observar considerável crescimento no número de produções, publicações, formações de grupos e linhas de pesquisas em diversos programas de pós-graduação, bem como eventos científicos nos quais o estudo do currículo ganha destaque, sobretudo em tempos de Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Desse modo, é imprescindível ressaltar a importância da Associação Brasileira de Currículo - ABdC e o GT 12 Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED na promoção e reconhecimento das variações teóricas nos estudos e produções relativos às questões curriculares. Tanto a ABdC, quanto o GT 12 Currículo da ANPED são esferas que possibilitam pensá-lo no seu sentido mais amplo, tendo como fonte epistemológica os diversos referenciais teóricos-metodológicos, os quais permitem analisar as políticas de currículo para os

variados níveis e modalidades de ensino.

O desenvolvimento epistemológico suscitado na esfera desses dois núcleos referenciais de estudo curricular tem produzido reflexões políticas dificilmente de serem desvinculadas da ideia de governança prática da população e dos problemas sociais. Desse modo, as críticas lançadas às recentes políticas curriculares brasileiras recaem sobre o sentido que elas tencionam produzir: a ideia do todos como “um”; unidade que pretende ser um mecanismo particular de acumulação de capital, um conjunto único de formas sociais e relações de classe a serviço de um projeto hegemônico específico.

É nesse contexto que localizo, enquanto campo empírico desse estudo, o atual movimento de reestruturação curricular no Estado da Bahia por meio do Programa de (Re)Elaboração do Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. O objetivo desse Programa é realizar ações formativas conjuntas, no intuito de construir os referenciais curriculares de cada município, tendo como base o DCRB/Currículo Bahia e a BNCC.

A justificativa para o seguimento desse processo de (re)elaboração se pauta na Resolução CNE/CP Nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que determina e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser cumprida e aplicada, obrigatoriamente, em todas as modalidades e níveis da Educação Básica até o início letivo do ano 2020 (UNDIME/BAHIA, 2020).

Portanto, com o intuito de contextualizar tal debate e situar o momento em que o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos se potencializa, é imprescindível construir uma linha do tempo que possibilite uma visão ampla do processo de reestruturação das políticas curriculares no Brasil. Processo esse em que pesa o argumento de que os currículos necessitam de uma base comum em nível nacional.

Assim, parto do Art. 210 da Constituição Federal de 1988 que já preconizara a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental com o objetivo de garantir a formação básica comum (BRASIL, 1988). Desde então, as políticas curriculares vem ganhando contornos intrincados, notadamente nos últimos anos. Com efeito, o Art. 210 da Constituição Federal serviu como parâmetro para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei Nº 9.394/1996) apresentasse já em seu Art. 26 a intenção de estabelecer uma base nacional comum para os currículos do Ensino Fundamental e Médio.

As articulações políticas que se desenhavam na América Latina na década de 1990 – grupos empresariais, fundações, organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, organizações não governamentais, instituições filantrópicas, partidos políticos dentre outras – exerceram influências nas políticas educacionais produzindo “demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países” (MACEDO, 2014, p. 1533). No Brasil, essas articulações “levaram à menção da base nacional comum na LDB [e] seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações” (MACEDO, 2014, p. 1532).

Contudo, a LDB, ao reforçar a necessidade de proporcionar a todos a formação básica comum, supostamente indispensável para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996), criou condições para a elaboração de um conjunto de diretrizes capaz de orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, consolidando, por essa razão, o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementado “por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o Art. 210 da Constituição Federal” (BRASIL, 1997, p. 14).

No Governo Fernando Henrique Cardoso, foram consolidados, entre os anos de 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Os PCNs pareciam ser o resultado da tradução do Art. 210 da Constituição Federal, e foram apontados, então, como referenciais de qualidade para a educação brasileira, tornando-se documentos orientadores aos trabalhos das equipes escolares, principalmente na construção do currículo.

Os PCNs, no entanto, suscitaram debates e foram alvos de críticas entre especialistas da educação, docentes, governo, meio acadêmico, sobretudo quanto ao processo de construção da proposta e aos diversos “aspectos de seu produto tanto no âmbito de sua fundamentação geral, quanto no referente às áreas específicas” (CURY, 2002, p. 192). Diante das inúmeras críticas, o Conselho Nacional de Educação - CNE decidiu formular diretrizes mais amplas e conservar os PCNs,

enquanto programa de governo, como alternativa curricular não obrigatória (MACEDO, 2014).

Conforme Cury (2002), o CNE, após considerar as reflexões inerentes às competências definidas e tendo como plataforma de deliberação os dispositivos constitucionais, compreendeu que sua função resolutiva se voltaria para as diretrizes, as quais deveriam subsidiar o estabelecimento de conteúdos mínimos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com vistas a assegurar a formação básica comum, bem como fundamentar propostas curriculares em nível estadual e municipal.

Em vista disso, as diretrizes passaram a possuir uma acepção aproximada ao de norte, quer seja no sentido de organizar uma provável desorganização, ou no sentido amplo de condução para um desfecho final, que no contexto desse debate significa a formação básica comum. Assim como está exposto no Art. 9º, Capítulo IV da LDB, quando é ressaltado o estabelecimento de diretrizes para a educação básica, os quais “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996). Desse modo, fica evidente que as políticas curriculares serão norteadas tendo como fio condutor as diretrizes estabelecidas.

No novo cenário político, marcado pelo início do Governo Lula em 2003, percebeu-se uma rearticulação das forças políticas e um discurso a favor da ampliação do direito de todos à educação. Como exemplo, é possível citar o Programa Brasil Alfabetizado que, desde então, está voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Esse movimento parece permitir a infiltração de novas sensibilidades e valores, e novos modos de relações sociais nas práticas do setor público (BALL, 2014, p. 65). Isso fica patente quando se observa a rede que sustenta o Programa Brasil Alfabetizado – universidades, empresas privadas, organizações não-governamentais, organismos internacionais e instituições civis – cujo objetivo é combater o analfabetismo (ESTADÃO, 2008).

Outro agente público que surgiu a partir da rearticulação de forças políticas no novo cenário político brasileiro foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, cuja passou a intervir, segundo Macedo (2014), nas políticas de currículo e na formação de professores com a justificativa de assegurar direitos de grupos minoritários excluídos. Para a autora, tais rearticulações demarcam a diferença do Governo Lula em relação ao Governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo, quando na nova ordem, a qualidade da educação passa a ser adjetivada como social pelas políticas públicas.

Ao que tudo indica, podemos pensar nessas rearticulações políticas como o redesenho reflexivo de movimentos sociais, bem como de agentes públicos e privados no âmbito das relações sociais e organizacionais. Ainda que no novo governo fosse possível perceber uma maior receptividade às demandas de grupos sociais distintos; os deslocamentos estruturais das políticas educacionais “seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação” (MACEDO, 2014, p. 1534).

Nesse percurso, as redes políticas e o modo de governança que elas mobilizaram representam um conjunto de transformações reais nas políticas educacionais. Ou seja, novas redes e comunidades de política passam a operar conforme intencionalidades de classe, gênero e raça e se esforçam por consolidar largas parcerias público-privadas como mecanismos de obtenção dos recursos públicos sob a intenção de promover a suposta melhoria da qualidade da educação (PEREIRA, 2019). Para Ball (2014), estes são novos agenciamentos de políticas com variados participantes que se encontram em uma nova definição de espaço de políticas em algum lugar “entre agências multilaterais, governos, ONGs, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais, em locais tradicionais e em círculos de elaboração de políticas e além” (BALL, 2014, p. 35).

Essas redes perfazem, portanto, o imaginário do social novo, e se constituem enquanto comunidades de políticas alicerçadas em percepções comuns de problemas sociais. Em vista disso se articulam para mobilizar “inovações” e validar aquilo que julgam ser uma “boa” política para solucionar tais problemas. E assim seguem influenciando e ditando os rumos das políticas, notadamente, as políticas públicas de educação.

No seguimento da defesa de diretrizes e bases comuns como propostas “inovadoras” para a melhoria da qualidade da educação; é instituído em 2008 pelo Ministério da Educação - MEC o Programa Currículo em Movimento que funcionou até 2010. O Programa tinha como objetivo

melhorar a qualidade da educação por meio da elaboração de documentos orientadores para a organização curricular e referências de conteúdo no intuito de garantir a formação básica comum, bem como construir propostas para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, [on-line]).

De igual modo, o discurso em torno da qualidade e da função social da educação marcou a agenda de debates da Conferência Nacional da Educação - CONAE, realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília - DF. A conferência contou com a presença de especialistas para debater a educação básica, e teve como objetivo a mobilização social em prol da educação. Dentre os compromissos afirmados está o de “garantir que os acordos e consenso produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação [...] capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social” (DOCUMENTO FINAL CONAE, [on-line]). Esses avanços mencionados diziam respeito à consolidação de diretrizes, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, bem como da necessidade da BNCC como parte de um plano nacional de educação.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, em julho de 2010 o CNE estabeleceu as DCNs para sistematizar os princípios e as diretrizes da educação básica. Este é “um documento detalhado que legisla sobre diferentes aspectos da escolarização” (MACEDO, 2014, p. 1535) com vistas à formação básica comum nacional. Nesse sentido, ele reforça em seu Art. 14 do capítulo II a base nacional comum na educação básica, concebendo-a como um conjunto de conhecimento, saberes e valores produzidos culturalmente e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, e no mundo do trabalho.

O prosseguimento da discussão sobre a necessidade de bases comuns da educação nacional se potencializa, conforme Macedo (2014), mediante articulações políticas as quais terminaram por reafirmar sua indispensabilidade no Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014). O Plano apresenta 20 metas para a suposta melhoria da qualidade da educação básica, e quatro delas mencionam a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014). Fica definido no documento o pacto colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e os municípios (Art. 7º), com a pretensão de alcançar os objetivos referentes à aprendizagem e desenvolvimento que conformarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental. “No PNE, a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15)” (MACEDO, 2014, p. 1535).

Por ocasião da aprovação do PNE (2014-2024), os movimentos e articulações posteriores – a exemplo do I Seminário interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum Curricular, evento que reuniu assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base – impulsionaram para que o MEC anunciasse o processo de construção de uma base nacional comum curricular. Nesse sentido, em junho de 2015 é publicado a portaria que institui a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC.

A BNCC passou por três versões, e nesse decurso, segundo o MEC, várias mobilizações e consultas aconteceram nas escolas de todo o país para debater o documento, desde sua fase preliminar até o texto final (BRASIL [on-line]). O Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME promoveram essas mobilizações.

Em dezembro de 2017, mediante Resolução CNE/CP Nº2, é implantada a Base Nacional Comum Curricular, de natureza normativa, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. O documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Por essa razão, os currículos devem ter a BNCC como referência obrigatória no processo formativo de todos os educandos; “como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 4).

Contudo, Macedo (2017) adverte para o fato de que a implantação de uma BNCC é parte do trabalho de uma normatividade neoliberal compreendida como um modo distinto de razão que caracteriza todos os aspectos da existência em termos econômicos. O sujeito é “tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens” (BROWN, 2018, p. 8).

Como produto de um redimensionamento nas relações entre Estado e o neoliberalismo,

a Base parece estar impregnada pelas tecnologias neoliberais as quais atuam em nós para produzir professores e alunos dóceis, lucrativos, responsáveis e empreendedores (BALL, 2014). Enquanto documento referencial criado para conduzir a educação, sua implementação deve ocorrer, compulsoriamente, nos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas. Assim, “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada [...] até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017, p. 11).

Nesse ínterim, localizo o movimento, em curso, de (re)elaboração dos referenciais curriculares nos municípios do Estado da Bahia. Tomo como objeto empírico de análise o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos o qual possui como instrumentos norteadores o DCRB/Currículo Bahia e a própria BNCC.

Este é um estudo exploratório, no qual elaboro uma análise documental do referido Programa. Como possibilidade metodológica, faço uso da noção de “redes de políticas” (BALL, 2014) no esforço de desenhar a rede de governança, composta por agentes públicos e privados, os quais vêm orientando os rumos das políticas de educação no Brasil. Assim, questiono: que sentidos de currículo estão sendo construídos por meio do Programa de (Re)Elaboração de Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos? Que demandas circundam e produzem significação para um currículo baiano?

Sigo pensando com Macedo (2014), quando assumo que o movimento em curso surge das articulações políticas que tentam estabelecer formas de regulação e governamentalidade, conformando o todos como “um”, numa tentativa de justificar a qualidade da educação mediante gestão das políticas curriculares. Dessa forma, é possível que outros sentidos, bem como a diferença, os quais são constitutivos da educação, estejam sendo postos à margem.

Redes políticas de governança e suas interferências no Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares na Bahia

Está em curso no Estado da Bahia o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares no âmbito dos municípios. O objetivo é realizar ação formativa coletiva para que as escolas baianas possam produzir e validar seu referencial curricular que, sem embargo, precisa atender ao que está disposto na BNCC e no DCRB/Currículo Bahia.

O DCRB, também conhecido como Currículo Bahia, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação mediante Parecer CEE Nº 196/2019 publicado no Diário Oficial do Estado em 14 de agosto do mesmo ano. O documento que, não obstante é uma referência para as redes pública e privada de ensino, tem como propósito garantir os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a educação básica (BAHIA, 2019a).

O Referencial tem como fundamento as orientações normativas da BNCC, as quais foram reforçadas pela Resolução CEE Nº 137, de 17 de dezembro de 2019. Em seu Art. 1º fica evidente que esta Resolução fixa normas de regulamentação da implantação da Base Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nos sistemas e redes de ensino do Estado da Bahia. E reitera, em seu Art. 2º, que a “BNCC é referência obrigatória para os sistemas de redes de ensino, bem como para as instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, na construção ou revisão dos seus currículos” (BAHIA, 2019b).

O caminho que o DCRB/Currículo Bahia parece pretender construir, tendo como orientação a BNCC, é o que leva à pretenciosa “igualdade” e “qualidade da educação”. Nesse sentido, tais significantes se tornam recursos heurísticos potentes para analisar as articulações políticas e os posicionamentos de agentes públicos e privados nesse processo. Tais pretensões encontram no corpo das políticas públicas de educação a plataforma de sustentação do discurso salvacionista em torno de uma suposta igualdade e qualidade educacional. Mas o que isso significa?

No cerne da democracia moderna, igualdade e qualidade são traduzidas como justiça social. Nesse sentido, Brown (2018) alerta para o fato de que quando a democracia é submetida à economização do Estado, da sociedade e das vidas – movimento peculiar da racionalidade neoliberal hodierna – esses termos, bem como as práticas são metamorfoseados. Em razão dessa ideia, é possível pensar, portanto, que igualdade, qualidade e justiça perdem sua legitimidade política e adquirem outra, econômica.

Nesse sentido, justiça social se torna instrumento balizador para a produção de políticas públicas de educação, supostamente inovadoras, eficazes e legítimas, as quais garantirão a igualdade social e a qualidade educacional. São essas políticas que subsidiam a definição de currículos centrados “no domínio de conteúdos disciplinares universais ou de saberes socialmente organizados” (MACEDO, 2009, p. 95). O currículo aqui, como explicita Ball (2014, p. 65), “é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reforma-se”. Isso significa aprender os ensinamentos inflexíveis orientados pelas disciplinas do mercado, cujas situam “mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores” (BROWN, 2018, p. 9).

Para Ball (2014, p. 65), “na prática, o currículo neoliberal consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores”. Tais tecnologias são completamente interligadas, atuam em redes, e podem ser pensadas como formas e meio de governar, estruturando condições para a governamentalidade neoliberal num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politicus*, ou seja, um deslocamento das necessidades dos alunos em direção a uma perspectiva das necessidades institucionais, “inserida em uma lógica paradoxal de disciplina de mercado, a qual sugere que os interesses próprios deste último – o mercado – levarão os benefícios impessoais dos primeiros – os alunos” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 196).

Sob esse ponto de vista, busco, neste texto, compreender as articulações políticas que culminaram no Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares, em curso, nos municípios baianos, sobretudo porque este Programa possui como instrumento orientador o DCRB e a BNCC, sendo este último um documento normatizador, produto de disputas, interesses, demandas e articulações de setores públicos e privados, organizações empresariais, ONGs, movimentos sociais, setores conservadores e reacionários da sociedade, etc., os quais hegemonizaram, pelo menos teoricamente, certo sentido de currículo.

Assim colocado, é imprescindível mapear a rede de produção de sentidos que acaba por subsidiar políticas de currículo para a educação básica nos municípios baianos. Destarte, argumento que o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares na Bahia é um mecanismo de implementação da BNCC via DCRB/Currículo Bahia por meio de ações formativas que conduzem à elaboração, no contexto da prática, do currículo nos municípios, com definição de estratégia para (re)elaboração dos PPPs em conformidade com a Base.

A tentativa de efetivação da BNCC, através de políticas curriculares potencializadas no imprevisível chão da escola, configura aquilo que Macedo (2017) vai conceber como “parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal” que intenta conduzir condutas e “submeter todos os aspectos da existência humana a cálculos de investimento sobre seu valor futuro” (BROWN, 2019, p. 200).

Na análise do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares, é possível perceber que tal proposta tem suas bases produzidas em outras esferas, em “diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27) os quais configuram redes políticas de governança que, localizam no jogo, aquilo que Ball (2014) vai denominar de mercados de autoridades. No bojo dessas redes são articuladas novas formas de participação e relações no âmbito da matriz de governança, protagonizadas por organizações que, apesar de serem operacionalmente autônomas, são reciprocamente interdependentes.

Nesse sentido, Ball (2014) aponta para o fato de que os limites entre Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando opacas, pois existem novas vozes influenciando o pensamento sobre as políticas com a justificativa de que há certa incapacidade do Estado de orientar seu sistema de ensino.

Nessa lógica, O Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares, mobilizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação seccional Bahia - UNDIME/BA e seus parceiros, surge como ferramenta de melhoria da educação pública no Estado da Bahia (UNDIME/BAHIA, 2020). Ao afirmar que há a necessidade de melhorar a educação, tal discurso constitui “uma poderosa alternativa de política para o ‘fracasso’ do Estado” (BALL, 2014, p. 34). Consequentemente, as políticas curriculares passam a ser alvos preferenciais “de redes de instituições e sujeitos privados e públicos organizados em torno do *slogan* melhoria da qualidade da educação” (SOUZA; MOREIRA,

2020, p. 422).

A suposta crise educacional traduzida como “fracasso” serve como exterior constitutivo de reivindicações como igualdade e qualidade educacional, interpretados como justiça social. Igualdade e qualidade, portanto, são significantes vazios¹ capazes de “sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político” (MACEDO, 2014, p. 1536). Tais disputas, mobilizadas sob a plataforma da melhoria da qualidade da educação, se hegemonomizam produzindo “uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Em tempos de austeridade financeira – intensificada pela instituição da nova política fiscal após o golpe de 2016, mediante Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os gastos sociais por um período de vinte anos, impactando a aplicação de recursos indispensáveis à manutenção da saúde, do social e da educação pública² – parece contraditória defender uma educação de qualidade sem investimentos. Em vista disso, os recursos destinados à educação vêm sofrendo cortes. Em 2019, o orçamento reservado ao MEC foi de R\$118,4 bilhões. Já em 2020, o orçamento atualizado é de R\$108,6 bilhões (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, [on-line]). Ao invés de maximizar os recursos, o que pode ser constatado é sua redução, notadamente, reflexo da supracitada Emenda Constitucional.

A redução de recursos financeiros no orçamento para a educação, ao que tudo indica, acentua a precarização do sistema de ensino público. Isso potencializa esferas de articulações políticas que passam a demandar igualdade e qualidade educacional através da reivindicação do desenvolvimento de “novos tipos de respostas políticas à desvantagem social” (BALL, 2014, p. 43).

Parece ser essa a tarefa da UNDIME/BA quando articula o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Tal agenda possui como parceiros a União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Fundação Itaú Social. A estratégia é trabalhar a capacitação dos profissionais da educação para construírem currículos locais com vistas, ao que tudo indica, à implementação da BNCC com fins de melhoria educacional. Desse modo, a UNDIME seccional Bahia está mobilizando os municípios dos 27 Territórios de Identidade³ para elaborarem seus referenciais curriculares.

Um aspecto relevante e que muito está relacionado a esse processo é o fato de que a UNDIME⁴ colabora, desde o início, com a elaboração e implementação da BNCC. Assim, ela teve papel preponderante, por exemplo, na indicação dos redatores da primeira versão e na estruturação dos seminários estaduais de consulta pública da segunda versão. No movimento de implementação, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, a UNDIME publica o Guia de Implementação da BNCC, com orientações para as redes de ensino. E segue atuando com protagonismo no apoio às equipes das secretarias em cada território. Nesse decurso, a UNDIME

1 A categoria significativa vazio diz respeito às múltiplas articulações de significados em um discurso comum, sem que nenhum deles se fixe como sentido único. Esses significados articulados, portanto, perdem o sentido inicial em decorrência do excesso de sentidos aglutinados. O significativo vazio é a esfera de lutas por identificação com vistas ao seu preenchimento por um conteúdo/sentido particular diferencial (LACLAU, 2011).

2 As restrições econômicas estabelecidas pela Emenda Constitucional de 15 de dezembro de 2016 inviabilizaram as metas do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. O Plano previa que em 2019 o índice de investimento na educação deveria atingir 7% do Produto Interno Bruto – PIB, e em 2024 esse índice deveria atingir a marca de 10%. Com a Emenda limitando os investimentos, além do enfraquecimento do pacto social firmado por ocasião da Constituição de 1988, impossibilita o cumprimento do PNE.

3 Os territórios de identidade introduzem-se na política de desenvolvimento territorial do Estado da Bahia mediante a Lei Nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014, cujo propósito global é o desenvolvimento territorial, democrático, sustentável e solidário, através da participação social, da articulação e integração das políticas públicas e ações governamentais visando à melhoria da qualidade de vida da população. Nesse ínterim, a citada Lei em seu Art. 1º, §1º, compreende território de identidade como “unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituídos por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades e coesão social e territorial [...]” (BAHIA, 2014).

4 Vale ressaltar que a UNIDIME é uma associação sem fins lucrativos que tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social (UNIDIME, 2015).

caminha apoiada por agentes sociais privados que, conforme Macedo (2014), tentam influenciar nas políticas públicas de educação com o objetivo de controlar os currículos.

Fundações vinculadas a grandes conglomerados financeiros como o Itaú Social, Instituto Natura, Gerdau, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemman, o qual mantém parceria com diversas universidades americanas com o objetivo de incentivar a produção de conhecimento e evidências sobre e para o Brasil na área da educação; grupos educacionais como o Todos pela Educação, Fundação Victor Civita, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, dentre outros, são canais locais em uma rede internacional de conexões para a transmissão de conhecimento e de informação. Segundo Ball (2014, p. 62) é o “neoliberalismo ‘tamanho único’ - e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos”. Em outras palavras, essas relações atuam para deslocar a compreensão do público acerca dos problemas sociais no Brasil, incluindo a educação (BALL, 2014).

Nesse sentido, as contribuições de Ball (2014) apontam para uma perspectiva de negócios sobre questões e problemas sociais e educacionais. “Um processo de formas de privatização acobertada que, muitas vezes, passam despercebidas da dinâmica de definição e execução da política educacional” (PEREIRA, 2019, p. 127).

São redes que vêm estruturando novos mecanismos de governança e produzindo novos modos de sociabilidade. Diante disso, as demandas por reformas educacionais e melhoria da educação se traduzem em oportunidades de negócios para as organizações de serviços educacionais – a exemplo da Editora Moderna e Editora do Brasil, as quais fornecem materiais e serviços (obras didáticas e literárias, softwares, jogos educacionais, consultorias, treinamentos, materiais de formação, materiais destinados à gestão da escola, etc.) para a educação pública mediante contratos de aquisição firmados com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD do Governo Federal – sobretudo quando as agências financiadas pelo Estado, de sustentação nacional e local, veem nas reformas uma oportunidade de ouro de capitalizar sobre o “desastre”. As organizações empresariais, por isso, “atuam como dispositivos de ligação, intérpretes de políticas operando entre o Estado e as organizações do setor público - tornando as reformas sensatas e administráveis” (BALL, 2014, p. 157).

A Fundação Itaú Social, cuja mantém parcerias institucionais com a Fundação Lemann e a Fundação Roberto Marinho, atua, no âmbito do programa em análise, como financiadora da proposta. Outro agente social que desponta no cenário de mobilização do Programa (Re)Elaboração do Referenciais Curriculares em curso na Bahia é a Universidade Federal da Bahia. Tal instituição é responsável por promover a formação nos campos dos currículos e das ações formativas através do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, tendo como um de seus coordenadores o professor Dr^o. Roberto Sidnei Alves Macedo, o qual integra a equipe de especialistas em currículo do Programa.

A presença exclusiva da UFBA nesse processo suscita algumas estranhezas e dúvidas. A instituição possui sede na cidade de Salvador e dois *campi*: o Instituto Multidisciplinar em Saúde (*Campus* Anísio Teixeira) localizado na cidade de Vitória da Conquista, e o *campus* de Camaçari que oferece o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação. A Faculdade de Educação - FACED/UFBA que, nesse processo de mobilização da proposta em debate, vai servir como referencial próximo e formador no campo do currículo, está nucleada na cidade de Salvador. Isso permite pensar sobre um ponto muito importante no fazer educacional que é a proximidade com as realidades locais, o envolvimento mais estreito com as comunidades e suas vivências.

Isso não significa dizer que a FACED/UFBA está alheia às realidades dos municípios baianos; mas por outro lado, tal protagonismo produz desconfiças. E isso remete a um questionamento: porque as universidades estaduais baianas estão fora desse processo? É importante situá-las porque elas têm consolidado a construção e ampliação de conhecimentos supostamente mais ajustados às realidades de suas regiões.

Assim sendo, e ao que tudo indica, as universidades estaduais baianas, possivelmente, melhor responderiam às necessidade e exigências sociais das populações locais (BOAVENTURA, 2009) sobretudo no que diz respeito à pretendida elaboração e reelaboração dos referenciais curriculares nos municípios. Isso se justifica no fato de que as faculdades de educação, bem como

seus programas de pós-graduação, quiçá estão atentos à construção, ampliação, ressignificação e qualificação de novos conhecimentos, de práticas e políticas educacionais alinhadas às vivências e contingências históricas locais.

Contudo, a proposta do Programa ressalta que a ação formativa conjunta precisa considerar as contextualizações e especificidades locais e territoriais. Nesse sentido, o DCRB/Currículo Bahia aponta para a necessidade de articulação com a BNCC, a qual está contemplada por uma parte diversificada que constitui um todo integrado através do Currículo Bahia, cuja sistematização deverá viabilizar a sintonia dos interesses mais abrangentes de formação básica dos indivíduos com a realidade local.

Assim, o DCRB/Currículo Bahia assinala que as supostas necessidades dos estudantes, as características regionais, sociais, culturais e econômicas perpassam todo o currículo, justificando desse modo a pretendida justiça social pela via do acolhimento da diferença (BAHIA, 2018). Desse modo, o Programa de (Re)Elaboração do Referenciais Curriculares nos Município Baianos ressalta o foco no contexto local o qual comporá a parte diversificada do currículo. Isso significa que, ao deslocar a diferença e fixa-la em uma parte diversificada, no intuito de conceber uma educação para a diversidade (BAHIA, 2018), a diferença passa a ser traduzida como diversidade. É a diferença nomeada – de raça, gênero, sexualidade, religião, etnia, etc. – (MACEDO, 2015) a partir da visão homogênea colonial.

Na esteira desse tipo de compreensão, Macedo (2006a) ressalta que essa redução da diferença a um tipo de diversidade não contribui para uma educação que tenha uma razão de ser como projeto. E aponta para a necessidade “de uma negociação de sentidos entre as culturas particulares, uma negociação que será sempre política e que está na base dos processos democráticos” (MACEDO, 2006a, p. 347).

O currículo, por esse motivo, é espaço político de significação. É um campo polissêmico, heterogêneo e antagônico (BACKES, 2018) que produz significados. Se por um lado, numa concepção de poder linear, ele é concebido como ferramenta prescritiva e normatizadora, por outro, ele é espaço-tempo de fronteira, produção/prática cultural que envolve “a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”, lugar de enunciação. “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO 2006b, p. 105).

Nesse sentido, pode-se compreender a diferença cultural como um encadeamento de expressão da cultura, um curso de significação mediante o qual afirmações da cultura diversificam, diferenciam e consentem a construção de esferas de força, correspondência, aplicabilidade e tendências. Sob esse ponto de vista, a sistematização da diferença ocorre no processo contingencial de hibridização, fortalecendo, assim, a impossibilidade de plenitude do significado e definição absoluta da identidade dos indivíduos (BHABHA, 2003).

Na esteira desse raciocínio, a diferença é demanda desvinculada de binarismos e da ideia de oposição; *différance* que não é ele mesmo, tampouco o outro; aquilo que não é, mas que está sendo no devir-tempo do espaço e no devir-espaço do tempo (DERRIDA, 1991). Assim, o movimento de assimilação entre BNCC e DCRB/Currículo Bahia como subsidio para a (re)elaboração dos referenciais, os quais pretendem orientar os currículos no imprevisível chão da escola, com fins de constituir um todo integrado, “fixa os sentidos da cultura nas tradições de um passado e implica na submissão da diferença à diversidade” (MACEDO, 2006a, p. 349).

Cabe destacar que na arena de embates e negociações políticas, a diferença e tudo o que ela produz compromete a economização da vida social. E ao ser estabelecidas conexões entre diferenças socioculturais e aspectos socioeconômicos, “todo um conjunto de estratégias neoliberais, assentado na ideia da privação cultural, é naturalizado” (BRITO, 2018, p.1019), e as forças dessas estratégias atuam demonizando o social e o político, como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos; são as estratégias da nova ordem da governamentalidade neoliberal (BROWN, 2019).

A desregulamentação dos bens públicos, o discurso em torno de uma educação fracassada, etc., são fundamentos dessa nova ordem que reivindica a liberdade, a justiça, um modo de vida livre e de uma sociedade conectada à tradição. Uma tradição extraída do modelo de mercado atrelado à razão normativa “que estende métricas e práticas de mercado a todas as dimensões da vida humana” (BROWN, 2018, p. 15).

A coisa se desdobra da seguinte forma: a incapacidade divulgada extrai a centralidade do Estado como promovedor de direitos e políticas públicas. Nesse processo surgem as articulações políticas mobilizadas por setores da sociedade civil associados a interesses privados e mercantis, viabilizados pelas propostas de organismos internacionais como a OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc., os quais agem nas esferas pública e privada, estruturando interesses e “postulando-se como *cimento orgânico* entre esses diversos atores que, imbricados em redes de interesses mútuos, constituem a chamada governança” (PEREIRA, 2019, p. 124).

Não é por acaso que a OCDE, por exemplo, faz uso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. O interesse é averiguar as competências e habilidades dos estudantes e mensurar se os conteúdos úteis ao mercado de trabalho estão sendo distribuídos pelos sistemas de ensino de diversos países, com o intuito de apontar nichos de investimento em nações que apresentam níveis de mão-de-obra capaz de contribuir nas esferas das demandas internacionais do capital (PEREIRA, 2019).

Quanto a isso, Ball (2014) adverte para o movimento de privatização do setor público, o qual não retira os serviços do controle público, mas age através de vendas de soluções políticas e de colaborações de vários tipos com o setor. E nesse seguimento, as políticas educacionais vão sendo privatizadas por empresas educacionais e de consultorias através da produção de textos e ideias para as políticas. Ou seja, é o deslocamento da função do Estado para fornecedores privados e agências financiadoras que atuam na “formação e disseminação de novos discursos políticos decorrentes da participação dessas empresas em reportar escritos, avaliações, assessorias, consultorias e recomendações” (BALL, 2014, p. 162).

Nessa lógica, e tendo como principal financiador a Fundação Itaú Social, o qual integra uma rede de conglomerados composta por fundações e organizações empresariais que seguem influenciando nas políticas educacionais, o Programa de (Re)Elaboração do Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos se torna canal pelo qual representantes do setor privado operam dentro do governo e se tornam parte da comunidade de elaboração de política, oferecendo a possibilidade de melhoria.

Tendo como referência o DCRB/Currículo Bahia, o qual está alinhado à proposta normativa da BNCC, o Programa está sendo usado como mecanismo de implementação da Base Nacional Comum Curricular que, não obstante é produto das articulações políticas as quais operam em rede para estabelecer e hegemonizar um currículo nacional que supõe ser capaz, no imaginário neoliberal, de garantir a qualidade da educação.

O Programa de (Re)Elaboração do Referenciais Curriculares em curso na Bahia se configura, desse modo, como prática de governança neoliberal que “monitora a dispersão de poderes organizados em todo o ordenamento social, poderes que conduzem e não apenas restringem.” (BROWN, 2018, p. 16). E que seguem transformando sujeitos em atores de mercado, sujeitos autorresponsáveis, governados por coleções de máximas normativas, integrados aos imperativos do capital, submetidos à prática despolitizante da governança, administrados pelo regime da responsabilização e reorientados pela ordem neoliberal, através do qual sua conduta é mensurada.

Nesse ínterim, a formulação de políticas que tentam estabelecer unicidade/consenso em espaços permeados por disformidades e dissensos tem como objetivo controlar a imprevisibilidade iminente das diferenças, sempre fluidas. Essa tentativa de controle ocorre por força das investidas políticas de economização da vida, como dispositivo de controle e regulação, como biopolítica⁵. A formação da biopolítica conforma-se ao “Estado governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 488) cujo alvo principal do poder é a população, “por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Considerações transitórias

5 O termo biopolítica surge a partir do deslocamento teórico que Foucault empreende: da teoria do controle disciplinar dos corpos para a regulação das populações, em que as táticas de disciplina se vinculam aos instrumentos de regulação. A biopolítica, desse modo, é caracterizada como um tipo de poder e de governo sobre as populações com o objetivo de conter tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população. O foco do poder é a vida como um todo, e a biopolítica é por essa razão a gestão da própria vida (CARVALHO, SILVA, DELBONI, 2017).

As políticas curriculares brasileiras, sobretudo mais recentemente, têm sofrido com as influências dos setores público e privado, bem como de movimentos sociais que tentam ditar os rumos da educação no Brasil. À guisa de exemplo, é possível situar o próprio PNE e a BNCC como produtos de disputas desses agentes que, com demandas distintas, se esforçam por fixar um sentido de currículo propenso a atender às necessidades do mercado sob a égide da normatividade neoliberal.

A Base, enquanto documento normativo e obrigatório, é parâmetro para a elaboração de outras políticas, a exemplo do Programa de (Re)Elaboração do Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, o qual, por meio de ações formativas, visa capacitar os agentes escolares para a (re)construção de seus currículos, referendados do DCRB/Currículo Bahia o qual estabelece, no corpo de seu texto, a obrigatoriedade dos currículos baianos se conformarem à BNCC.

Ao questionar que sentidos de currículo estão sendo construídos por meio do Programa de (Re)Elaboração de Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, e que demandas circundam e produzem significação para um currículo baiano. O mapeamento das redes de governança mostra as articulações políticas que movem os sentidos de currículo que imperam hodiernamente. As fundações, organizações empresariais, movimentos educacionais, etc., mediante discurso de que a educação brasileira está “fracassada”, tentam naturalizar que o setor privado é a saída para a eficiência, igualdade e melhoria da educação que os municípios precisam para ter êxito nas avaliações nacionais e internacionais.

Ao que tudo indica, o Programa em curso na Bahia, é mais um instrumento do qual essas redes fazem uso para implementar a Base e assim consolidar um projeto de hegemonização curricular nacional que pretende ser a saída, no imaginário neoliberal, para assegurar a qualidade da educação, igualdade e justiça social. Dessa forma, a governamentalidade neoliberal, por meio dessas políticas, segue conduzindo condutas e produzindo sujeitos normatizados, autorresponsáveis, e que atendam ao capital, num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politicus*. Nesse ínterim, um currículo que atende ao capital e trata o todos como “um”, pretende controlar a imprevisibilidade da diferença e suas diversas formas de existir. Contudo, não consegue evitar que os sentidos que ele quer excluir, emergjam (MACEDO, 2017).

Referências

BACKES, J. L. A construção de um currículo intercultural nas escolas indígenas: um processo intepistêmico e decolonial. In:----- .**Currículo e diferença**: afetações em movimento. Organização Claudia Tomé e Elizabeth Macedo. Curitiba: CRV, 2018.

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

BAHIA. **Lei nº 13.214**, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/LEGISLACAO/Lei-13.214-de-29-de-dezembro-2014-Politica-Territorial.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

_____. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia, Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Conselho Estadual aprova Currículo Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Salvador, ago. 2019a. Disponível em: <http://www.ba.gov.br/noticias/conselho-estadual-aprova-curriculo-referencial-da-bahia-para-educacao-infantil-e-o-ensino>. Acesso em: 03 ago. 2020.

_____. Resolução CEE N.º 137, de 17 de dezembro de 2019. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 21 de dezembro de 2019b - Ano CIV - Nº 22. 810.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [on-line]. **Disponível em:** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 01 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação - CONAE** [on-line]. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 01 ago. de 2020.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

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

_____. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRITO, E. P. P. E. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Dinamarca: Zazie Eduções, 2018.

_____. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.15, n.2, p.481-503, abr./jun. 2017.

CURY, C. R. J.. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002.

DERRIDA, J.. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População: Curso dado no Colégio de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”:

mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In:----- . **Políticas educacionais**. Organização Stephen Ball e Jefferson Mainardes. São Paulo: Cortez, 2011.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006a.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, jul./dez., 2006b.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos pcn. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr., 2009.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 - 1555 out./dez., 2014.

_____. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

_____. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr./jun., 2017.

PEREIRA, R. da S. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia - Brasil, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan./mar. 2019.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. Controladoria-Geral da União, Áreas de atuação (Funções) do Governo: Educação [on-line]. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2020>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PRINCIPAIS programas sociais do governo Lula. **Estadão**, São Paulo, 25 de fevereiro de 2008. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,veja-os-principais-programas-sociais-do-governo-lula,130446>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOUZA, T. G. de; MOREIRA, J. A. da S. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 421-449, abr./jun. 2020.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais DE Educação. **O que é a Undime**. Brasília/ DF, 2015. Disponibilidade em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acesso em: 08 ago. 2020.

UNDIME/BAHIA - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos**. Salvador, 2020.

Recebido em 16 de agosto de 2020.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.