

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GUILHERME RAMOS TEODORO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO SISTEMA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS
DE REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CÁCERES-MT

2021

GUILHERME RAMOS TEODORO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO SISTEMA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS
DE REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Marilda de Oliveira Costa.

CÁCERES-MT

2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

T314a	<p>TEODORO, Guilherme Ramos.</p> <p>A Base Nacional Comum Curricular no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso e Suas Relações com os Movimentos de Reforma S Empresariais na Educação Brasileira / Guilherme Ramos Teodoro - Cáceres, 2021.</p> <p>185 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.</p> <p>Orientador: Marilda de Oliveira Costa</p> <p>1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso. 3. Reformas Empresariais na Educação. I. Guilherme Ramos Teodoro. II. A Base Nacional Comum Curricular no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso e Suas Relações com os Movimentos de Reforma S Empresariais na Educação Brasileira: . CDU 378</p>
-------	--

ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte e quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um, às oito horas e trinta minutos, realizou-se por meio de videoconferência do Mestrado em Educação/UNEMAT a banca de Apresentação Pública de dissertação de mestrado do aluno Guilherme Ramos Teodoro intitulada: ***“Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso e suas relações com os movimentos de reformas empresariais na educação brasileira”***. A Banca Examinadora foi constituída pela Prof^a. Dr^a. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora), pela Prof^a. Dr^a. Ozerina Victor de Oliveira (Avaliadora Externa) e pelo Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Avaliador Interno). Após apresentação do discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado Aprovado, devendo o mestrando proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Prof^a. Dr^a. Marilda de Oliveira Costa e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Observações da Banca Examinadora:

Organizar artigos para publicação.



Prof^a. Dr^a. Marilda de Oliveira Costa

Orientadora

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT



Prof^a. Dr^a. Ozerina Victor de Oliveira

Avaliadora Externa

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT



Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

Avaliador Interno

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

GUILHERME RAMOS TEODORO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO SISTEMA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS
DE REFORMAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)



Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Membro Externo – PPGedu/UFMT)



Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 24/08/2021.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta dissertação às pessoas que ingressaram na universidade a partir dos programas de cotas, que fazem da vida acadêmica sua esperança de um futuro melhor. Que fazem da produção científica a transgressão conceitual que nos é negado no direito de existir, de ser, de fazer-nos sujeitos. A todas as mulheres negras que ingressaram na universidade, como o exemplo de minha querida Mãe, Dona Márcia da Silva Ramos Teodoro, que completou a etapa de educação básica na Educação de Jovens e Adultos quando eu completava meu ensino fundamental, que vi se formando educadora: a pedagoga que me inspirou a seguir na disputa por dias melhores ao nosso povo!

AGRADECIMENTOS

Durante a construção da pesquisa, sempre acreditei que esse momento fosse o mais simples, mas quando me deparei com ele, logo muita coisa fora remontada e pude refletir sobre o que são os agradecimentos dessa etapa da vida. E será que eu consigo responder?

Para começar, é preciso dizer que a caminhada até aqui foi dolorosa e cheia de percalços, serei o primeiro do meu núcleo familiar a terminar um mestrado! E isso para nós, filhos dos pobres desse país não é só uma conquista, é um símbolo do quanto nós somos perseverantes, por que estar na universidade já é um sonho, numa universidade pública nem se fala. Mas agora estar inserido junto aos pesquisadores do país é mudar radicalmente qualquer possibilidade que a vida tenha proporcionado a meus ancestrais (óbvio que aqui eu digo sobre a produção científica tradicional, sistematizada e aceita consensualmente como ciência). Porque para o nosso povo a ciência sempre existiu e teve forte presença no cotidiano, mas o que não fazemos com tanta tranquilidade é esse movimento que hoje eu estou fazendo: circular na academia parecendo ser um deles, parecendo ser parte daqueles que sempre tiveram acesso a tudo, aqueles que o privilégio das cotas fora colocado simplesmente por serem filhos de quem são, como o emblemático caso da Lei do Boi (lei nº5465/68), a primeira legislação que versou sobre as cotas em universidades públicas brasileiras foi construída para a elite agrária; e nós nunca chegamos próximos a ter os privilégios que estes tiveram. E por mais que possam parecer, esses não se confundem com a gente, com o nosso povo, menos ainda com nossas trajetórias!

Mas nós ocupamos alguns espaços e não estamos mais dispostos a desocupá-los, e o principal deles é o da universidade!

Então, agradecer é reconstruir na cabeça toda nossa ancestralidade, é agradecer a quem protege nossa trajetória, aquilo que guia nossa passagem nessa terra!

Agradeço às pessoas que cruzaram minha vida em toda a trajetória acadêmica, às amigas que sempre me incentivaram a não desistir, aquelas que fizeram de suas vidas a trajetória militante e aguerrida através do conhecimento. Nobres camaradas que tive o prazer de cruzar vidas durante a vinda para Mato Grosso e que me impulsionaram a romper as barreiras para produzir ciência de forma popular.

Às educadoras que fizeram da educação a esperança, que através delas pude vislumbrar caminhos possíveis para seguir, como o exemplo de minhas queridas professoras da educação básica, que dei muito trabalho, mas que muitas não desistiram de estar ali comigo.

À minha querida orientadora, professora Dra. Marilda de Oliveira Costa, que tem sido uma grande companheira, que de forma muito sábia e paciente soube me impulsionar e entender nessa difícil caminhada do mestrado em educação, que com fraternidade conseguiu me impulsionar nessa trajetória, com sensibilidade compreendeu meu tempo e minhas diferenças. Que sempre buscou compreender antes de julgar. Obrigado pela parceria e por todas as trocas possibilitadas durante esses quase 30 meses!

E obviamente, não seria viável passar por esse momento sem agradecer aos movimentos sociais que forjaram em mim a construção de outros mundos possíveis, ao movimento RUA-Juventude Anticapitalista, que foi tão importante para a formação de sujeito que sou hoje e a todas as pessoas que cruzei durante o movimento estudantil, que não só me ensinaram, mas também me possibilitaram a reconexão com minha ancestralidade e o que me fez entender que **NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE. SE EU SOU, É POR QUE NÓS SOMOS!**

EPIÍGRAFE

“Os currículos colonizados, ao estarem comprometidos com o epistemicídio, têm silenciado e ocultado o emergir dessas outras cosmovisões em nossas práticas pedagógicas e bibliografias. Frente a esse quadro, a intelectualidade negra insurgente no Brasil tem tensionado a educação, ao articular uma afirmação coletiva em torno de um projeto decolonial desde o lugar de fala da população negra brasileira. ”

Joaze Bernadirno-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramóm Grosfoguel

“As relações sociais no Brasil e no mundo são atravessadas pela naturalização do racismo. Só que essa naturalização só é possível se você tiver instituições que reproduzam do ponto de vista ideológico e do ponto de vista político essas relações permeadas pelo racismo. ”

Silvio de Almeida

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender como as novas propostas curriculares para Mato Grosso, mais especificamente a BNCC e o DRC-MT da educação infantil e ensino fundamental estão alinhadas às reformas empresariais para a educação, analisando a partir da construção dos documentos oriundos da BNCC no estado de Mato Grosso e os possíveis impactos na educação básica pública. Está fundamentada em pesquisa bibliográfica, de cunho misto, buscando encontros entre a decolonialidade e o materialismo histórico-dialético, pensando, assim, em desconstruir fatores da colonialidade e fortalecer a decolonialidade. Então o problema de pesquisa está centrado na compreensão sobre a construção dos DRC-MT a partir das influências da BNCC, buscando analisar as influências de políticas neoliberais. A pesquisa de campo foi realizada com os principais sujeitos da elaboração da política, exceto aqueles provenientes do setor privado como o Movimento pela Base, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, abordando as temáticas acerca das políticas públicas educacionais e as relações entre neoliberalismo e colonialismo, buscando diálogos atentos em relação à construção de políticas públicas educacionais e a lógica racializada presente nas estratégias neoliberais e colonialistas. Os resultados apontam que existem fortes relações entre as políticas públicas educacionais brasileiras e a lógica neoliberal e colonialista, sendo as últimas políticas públicas acusadas de fazer parte de um pacote de reformas empresariais para a educação nacional.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular; Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso; Reformas empresariais na educação; Neoliberalismo/Colonialismo;

ABSTRACT

The aim of this paper is to understand how the new curricular proposals for the state of Mato Grosso, specifically kindergarten, elementary, and middle education National Curricular Common Base (BNCC), and Curriculum Reference Document (DRC-MT) are aligned with business reforms for education. This research is based on the construction of documents from the BNCC in the state of Mato Grosso and its possible impacts on public elementary education. Through bibliographic research, it aims to establish a relation between decoloniality and dialectical and historical materialism, thus seeking to deconstruct colonialism and to strengthen decoloniality. Therefore, the research issue is centered on the understanding of the construction of the DRC-MT through BNCC's influences, seeking to analyze neoliberal policies influences. The field research was carried out through a semi-structured interview script with collaboration from the main subjects of politics making, except those from the private sector such as the Movimento pela Base. It addresses themes on public educational policies and the relation between neoliberalism and colonialism, seeking careful dialogues about the construction of public educational policies and the racialized logic present in neoliberal and colonialist strategies. The results show that there are strong relationships between Brazilian public educational policies and the neoliberal and colonialist logic, with the last public policies being accused of being part of a package of business reforms for national education.

Keywords: National Curricular Common Base; Mato Grosso State Curriculum Reference Document; Business Reforms in Education; Neoliberalism/Colonialism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEPE-MT - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEP-UNEMAT - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DRC-MT - Documentos de Referências Curriculares para Mato Grosso

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB - Produto Interno Bruto

PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

SEDUC-MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SINTEP-MT - Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Público de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNDIME-MT - União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso

SUMÁRIO

Considerações Iniciais.....	15
CAPÍTULO 1: AS ENCRUZILHADAS QUE PASSAMOS, A VIDA EM SEUS MÉTODOS NOS PEDE CALMA PRA NÃO ESVAIR A ALMA.....	20
1.1. Desenhos sobre encruzilhadas que caminhamos: se a vida em seus métodos nos pede calma, é preciso paciência histórica para organizar as ideias e traçar rotas para seguir.	20
1.2. A vida em seus métodos nos pede calma: Debates sobre nossas bases teórico-metodológicas e alguns referenciais	39
1.3. Toda produção anterior as nossas nos fizeram chegar até aqui: Uma breve explanação de nossos principais referenciais	45
CAPÍTULO 2: AS DISPUTAS CURRÍCULARES NOS “BRASIS” DA COLONIZAÇÃO, ELEMENTOS E NARRATIVAS DAS CONSTRUÇÕES CURRICULARES EM MEIO AO CAOS NEOLIBERAL	50
2.1. Trincheiras de lutas e disputas: Decolonialidade e currículo	51
2.2. Disputas curriculares no Brasil: narrativas do atual panorama das reformas empresariais na educação brasileira	60
CAPÍTULO 3: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS CONTRADIÇÕES DE SUA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	82
3.1. Correlação de forças: Localizando a BNCC como uma política curricular neoliberal e colonialista.....	83
3.2. Neoliberalismo e educação: construções das “novas” políticas públicas de currículo	94
3.3. As disputas sobre concepções de educação e democracia: A BNCC, o DRC-MT e a gestão democrática.....	105
3.4. A educação básica no Mato Grosso: Conflitualidades entre a BNCC, o DRC-MT e as diversidades educacionais	119
3.5. A educação como ferramenta ideológica de manutenção dos poderes: conflitualidades e resistências - educação em movimento na disputa de sentidos das políticas públicas brasileiras	157
Considerações finais: “A VIDA TEM SIDO ÁGUA”.....	172
REFERÊNCIAS	177

Considerações Iniciais

O passado está escrito
 Nas colunas de um edifício
 Ou na geleira
 Onde um mamute foi morrer
 O tempo engana aqueles que pensam
 Que sabem demais que juram que pensam
 Existem também aqueles que juram sem saber
 O tempo passa e nem tudo fica
 A obra inteira de uma vida
 O que se move
 E o que nunca vai se mover
 (NENHUM DE NÓS)

Quando falamos dos locais que nossos pés pisam, é importante localizar um pouco da trajetória que nos fizeram chegar até aqui; sempre fomos sonhadores, impulsionados pelos anseios de que algo pudesse ser maior que as visões que conseguíamos alcançar no reduzido horizonte de um menino nascido no interior do estado do Espírito Santo, cidade chamada de Mantenópolis, com pouco mais de quinze mil habitantes, situada a pouco mais de 250 km da capital Vitória. Somos frutos de uma cidade recém-fundada, com pouco mais de sessenta anos de existência como município, mas com longas histórias de disputa entre os estados do Espírito Santo e Minas Gerais, cidade em que me criei, passando parte significativa da adolescência – quando, aos dezesseis anos, a necessidade de partir para cursar ensino superior chegou, mudando para Governador Valadares, em Minas Gerais, cidade mais próxima a Mantenópolis com diversas instituições de educação superior.

Como costumeiro em cidades interioranas de pequeno porte, as perspectivas de sobrevivência para a juventude tendem a ser limitadas quando falamos em continuidade de estudos na educação escolar. Muitas não possuem polos universitários, muito menos universidades públicas com produção de pesquisas científicas, fazendo com que a migração seja a escolha mais sólida para os filhos da classe trabalhadora, pois além da ausência de universidades e espaços de formação da educação superior, existem também poucas possibilidades de emprego e renda.

Quando com dezesseis anos, em 2009, decidimos migrar para outra cidade, outro estado, a decisão foi carregada de sentimentos de incertezas e utopias, que se misturaram a

urgente necessidade de amadurecimento precoce. As incertezas e utopias moveram o desejo de alçar outros voos, quando finalizamos a licenciatura em educação física, já com dezenove anos iniciamos na difícil missão de tornarmos educadores em escolas públicas de Mantenópolis.

Regressamos, mas com a excitação de que caberiam mais voos, quando decidimos por fazer outro curso superior, já no ano de 2014. Já com decisões muito sólidas de que a educação era o espaço em que queríamos disputar os rumos de mundos que acreditamos, a decisão foi tomada de reingressar numa universidade pública para tentar outra licenciatura e posteriormente a continuidade da educação escolar, agora com sonhos maiores, em que as pesquisas em educação já cercavam nossos desejos.

Como somos filhos de escolas públicas, com pouquíssimas perspectivas de continuidade na formação, acabamos por compreender que para ingresso num curso de pós-graduação *stricto sensu* era necessário que melhorássemos nosso arcabouço teórico, que aprendêssemos a escrever dentro das formalidades.... Enfim, que conseguíssemos diminuir o abismo entre nossas dificuldades advindas de nossas vivências e pudéssemos enfim adentrar num universo muito diferente daquele que tínhamos vivenciado. Foi quando nos lançamos no segundo curso de licenciatura, desta vez em História, na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2014.

Em longos e tortuosos caminhos entre cursar outra licenciatura, ser professor contratado na rede pública e privada, enfrentamos também o desafio de, a partir de uma das maiores greves da história do estado de Mato Grosso, quando em 2016 éramos professor contratado na rede estadual na cidade de Cuiabá; participamos junto a estudantes de ocupações escolares neste mesmo ano e arrancamos a duras penas algumas vitórias, no caso barramos as políticas privatizantes do gestão PSDB em Mato Grosso (2014-2018) e conquistamos um gigantesco concurso público para a educação pública. Concurso esse em que se garante a aprovação e mais uma migração de cidade, indo residir em Poconé, cidade localizada a pouco mais de 100 km da capital.

Quando já efetivos da rede pública estadual e com a licenciatura em história trancada, devido à impossibilidade de articular o curso e a residência em outro município, concentram-se esforços para inserção no mestrado em Educação na UNEMAT. Quando em 2019

conseguimos entrar neste curso, foi também quando assumimos a coordenação de uma escola do campo no município de Poconé, onde hoje estou como Diretor, na difícil missão de articular a pesquisa e as funções advindas do trabalho.

Caminhamos durante esses pouco mais de dois anos do curso de mestrado em Educação, com dificilíssimos processos de adoecimentos e muitas crenças de que não conseguiríamos chegar neste momento, afinal de contas nos fazem acreditar que o espaço de produção científica não nos pertence. Mas enfim, estamos por aqui disputando os rumos dos locais que pisamos e dando sentido a todas as concepções que acreditamos serem disputáveis.

Ser educador em um país em que a perspectiva atual é lidar com notícias falsas, com desinformação, com negacionismos e ainda em meio à maior crise humanitária vista nos últimos anos; é necessário tentar não ser o mártir, mas compreender que é no cotidiano das lutas que conseguiremos forjar outros futuros possíveis e é por esse motivo que movimentamos e tentamos organizar nossas angústias.

É importante lembrar onde nossos pés pisam - como dissemos acima, pois é deste local que nossas trajetórias falam. Incentivado pelas observações diárias e por todo o processo de ensino-aprendizagem que estou inserido cotidianamente, hoje enquanto professor da educação básica da rede pública do estado de Mato Grosso. Penso em quantas questões desejo tratar, quantas outras me desafio a contribuir com respostas, outras tantas nem sei se conseguirei dimensionar. Mas para que seja possível contribuir realmente para a formação de estudantes que passarão por mim e estarão juntos comigo em seus processos de ensino-aprendizagem, é de suma importância que as reflexões movam todo o processo de produção científica que almejo construir em todo fazer docente.

Os desafios que em nossas práticas docentes enfrentamos sempre nos colocam em um constante movimento de buscas e apreensões daquilo que somos e como caminhamos para sermos, as tremendas dificuldades na educação pública desde a desvalorização do profissional até as tensões em sala de aula nos fizeram reconectar com esse momento de produção científica em um programa de pós-graduação. Nesse sentido, importante se faz a busca no campo de estudos e pesquisas em educação que estejam a favor de práticas voltadas para a maioria da população e não restritas e possíveis somente para uma determinada classe de favorecidos socialmente. Sendo assim, através dessa produção almejamos passos que possam nos ajudar a lidar e a refletir sobre as condições de manutenção dos poderes e subalternidades

que a grande maioria do povo trabalhador, assalariado e precariado estão submetidos.

A categoria de precariado ou precariedade, conceito elaborado por diversos autores das mais variadas correntes de pensamento, é empregado aqui por Filgueiras e Antunes (2020), definindo tanto no sentido das condições de trabalho, quanto na experiência de inseguranças vividas por empresas e por trabalhadores inseridos nesse modelo. Se por um lado, as empresas forçam os trabalhadores à precariedade, elas também operam precariamente como plataformas enxutas. As pressuposições aqui apontadas são de que o precariado seria o surgimento de uma nova classe social - distinta do assalariado - inserido em atividades desprovidas de direitos, estabilidade e garantias de renda, não sendo algo estático, mas um processo que ora amplia e ora reduz a capacidade de resistência, revolta e organização. Tendo um importante elo entre os sentidos dados à educação superior pelas gerações que acompanham essas mudanças no mundo e na dinâmica de trabalho, fazendo com que a perspectiva de rompimento com a precariedade, com as ausências de direitos básicos não sejam mais almejadas a partir do acesso a educação formal.

A educação básica brasileira tem lacunas que a distanciam da academia e da produção científica tradicional, em que pese a forte presença de sujeitos educadores, educadoras, educandas e educandos de classes mais populares inseridos (principalmente na educação pública) nesses processos. É notório que a produção científica brasileira está fortemente ligada às universidades públicas, e que essas universidades foram pouquíssimas ocupadas pelos sujeitos de classes mais populares, principalmente pessoas negras e mulheres, sendo esses sujeitos a maioria na educação básica pública no Brasil.

A pouca democratização¹ do acesso às universidades públicas no Brasil fazem com que o elo entre a educação superior; produção científica nacional e a educação básica seja muito contraditório, pois a produção científica brasileira ainda não é democratizada, tendo pouco espaço e presença de educadores da educação básica. Mesmo que apesar de significativos avanços nos últimos anos com as políticas de expansão universitária, a implementação das leis de cotas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e diversos programas de acesso ao ensino superior, esse abismo que separa essas diferentes etapas da educação ainda não foi cessado.

¹ Marilena Chauí levanta discussões muito necessárias sobre a democratização de acesso as universidades públicas brasileiras, que não são centrais para nossa abordagem nesse trabalho, mas se faz necessária para compreender os debates sobre a universidade pública e a ausência dos sujeitos trabalhadores como produtores de ciência no país. Para ampliar a discussão sobre o assunto ver: Chauí, Marilena. (2001). **Escritos sobre a universidade**. SciELO - Editora UNESP.

Essas inquietações se misturam ao fazer docente que nos movimenta e motiva a (re)inserção na universidade, compreendendo o papel de educador como o de professor/pesquisador e a significativa disputa de narrativas das atuais políticas públicas educacionais.

Buscamos, então, nesta dissertação compreender como a BNCC foi construída e sua relação com as reformas empresariais no campo da educação em Mato Grosso, mais especificamente a DRC para a educação infantil e ensino fundamental. Alguns caminhos forjados para a construção, aprovação e implementação da base foram analisados com o intuito de problematizar essa trajetória, formulamos estratégias de pesquisa que viabilizem a compreensão crítica das atuais políticas educacionais brasileiras.

CAPÍTULO 1: AS ENCRUZILHADAS QUE PASSAMOS, A VIDA EM SEUS MÉTODOS NOS PEDE CALMA PRA NÃO Esvair a Alma

Nesta seção, discorre-se sobre as bases teórico-metodológicas que dão sustentação as nossas análises durante o decorrer da pesquisa. A compreensão de como ocorre a construção e alinhamento dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendendo seus possíveis alinhamentos com as reformas empresariais para a educação básica pública é central para que consigamos dar sentido a este trabalho. No primeiro item desta seção discorremos sobre a organização estrutural da pesquisa, descrevendo os passos e momentos da mesma. No item seguinte, abordamos a construção do Balanço de produção que dá sustentação e justificativas da pesquisa. No terceiro item desta seção tratamos sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa, apresentando os passos e métodos que utilizamos durante as etapas da pesquisa. No último, mas não menos importante item desta seção, abordamos um pouco dos conceitos e categorias chave que mobilizamos para as reflexões e delineamento do objeto de pesquisa, compreendendo que esse tópico é introdutório, não perfazendo todo nosso referencial teórico, mas sim o introduzindo.

1.1. Desenhos sobre encruzilhadas que caminhamos: se a vida em seus métodos nos pede calma, é preciso paciência histórica para organizar as ideias e traçar rotas para seguir.

Para a realização dessa pesquisa, primeiramente utilizamos o instrumento de balanço de produção, onde foram analisadas as últimas produções sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC no banco de teses e dissertações da CAPES. Para que conseguíssemos compreender o percurso de produção científica em torno das novas propostas curriculares para o país, e através de um balanço da produção sobre currículo e políticas públicas nos últimos dez anos no Brasil, selecionamos textos que conseguirão dar sustentação teórica a pesquisa, mas que também conseguíssemos traçar um panorama das produções já existentes, para traçar sentidos a partir daquilo que ora foi construído e dar sequência as produções existentes, conseguindo viabilizar inovações na produção científica nacional.

Um próximo passo é a realização de pesquisa documental, analisando a BNCC, e os DRCs-MT como instrumentos de delineamento desse trabalho, pois compreende-se central uma análise profunda dos documentos que se pretendem intervir no currículo como um mediador da educação nos processos de apreensão, produção e apropriação do conhecimento.

A partir desses primeiros passos e das análises de publicações recentes em torno da BNCC e dos documentos oriundos dela no estado de Mato Grosso, como o caso do DRC-MT, objetos do estudo, isto é, o tratamento metodológico da pesquisa consiste em ser de tipologia qualitativa e de caráter exploratório, compreendendo o cenário atual das formulações e analisando a implementação das novas propostas curriculares no sistema estadual de ensino de Mato Grosso. Meus anseios podem ser mais bem compreendidos, junto à concepção de Corazza (2002) da prática de pesquisa:

(...) é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. (CORAZZA, 2002, p. 124)

Caminhando posteriormente a essa primeira fase da pesquisa, este trabalho pretende se organizar tendo por direção as questões abaixo, tendo algumas perguntas geradoras que foram exploradas durante o percorrer da pesquisa: Como se deu a elaboração dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso? Como está ocorrendo o alinhamento da BNCC com o DRC-MT? Existem relações entre neoliberalismos, colonialismos e as reformas empresariais na educação brasileira?

Para que consigamos compreender as questões acima colocadas utilizamos como instrumento para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma virtual via aplicativo *Google Meet*, por conta da pandemia da COVID-19 e a necessidade de distanciamento social. Segundo Triviños (1987), para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios em que tem o investigador para realizar a coleta de dados, então:

Podemos entender por entrevista semiestruturadas, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Inicialmente, objetivamos que as entrevistas fossem realizadas com formadores do CEFAPRO-CUIABÁ (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica), da SEDUC-MT (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), da UNDIME-MT (União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso) e do SINTEP-MT

(Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Público de Mato Grosso). Não foi possível que conseguíssemos entrevistar todas as representações destas instituições, sendo importante ressaltar que não foram realizadas entrevistas com as representações do CEFAPRO-CUIABÁ e da SEDUC, pois apesar de inúmeras tentativas, os mesmos não compareceram nos momentos agendados para realização da entrevista e em alguns momentos nem responderam mais o contato feito. Até o momento final deste trabalho, ainda guardávamos expectativas de conseguir articular as entrevistas com as instituições, por compreender a importância que as mesmas tiveram na construção e implementação da política aqui em Mato Grosso.

Foram inúmeras as tentativas de contato com a SEDUC-MT e com o CEFAPRO-CUIABÁ, podemos afirmar que não faltaram esforços para que conseguíssemos realizar esta etapa junto a essas duas instituições. Foram feitos contatos por e-mail, por telefone, presencialmente e ainda assim não obtivemos sucesso na realização das entrevistas com os mesmos. O que podemos destacar como certo descompromisso com a pesquisa, pois ambas assinaram o termo de cooperação entre as instituições envolvidas na pesquisa. Houve inclusive agendamento para que realizássemos as entrevistas virtualmente, onde o entrevistador ficou por horas aguardando a entrada dos mesmos em vídeo-chamadas, mas isso não ocorreu. Depois que conseguimos agendar as entrevistas e por duas vezes eles não compareceram, os mesmos nem retornaram mais nem um tipo de contato e quando conseguíamos falar com eles (só foi possível contato presencialmente, mesmo durante a pandemia e o risco que isso nos colocou), a resposta era sempre de forma positiva, dizendo: “vamos agendar a entrevista, ligue para mim no dia x para confirmarmos”, e quando realizávamos as ligações e contato via e-mail e WhatsApp, eles não retornaram; então, decidimos por não realizar novas tentativas, visto que o tempo para finalização da pesquisa não poderia mais aguardar. Percebemos que apesar da substancial importância destes sujeitos nesta etapa da pesquisa, suas ausências não a inviabilizaram. Porém, cabe destacar que tais ausências, sem justificativa bem fundamentada, podem indicar que os representantes da SEDUC podem ter certas ressalvas ao abordarem abertamente sobre o processo de adoção da BNCC no Sistema Estadual de Educação.

Objetivamos realizar as entrevistas com servidores da SEDUC-MT e do CEFAPRO-CUIABÁ, com representações da UNDIME-MT e do SINTEP-MT, que estiveram diretamente envolvidos no processo de construção dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), a nossa BNCC do estado de Mato Grosso. Onde nossas escolhas se justificam, pois pretendemos compreender como se deu o trajeto de construção

desse documento, então se fez necessário avaliar a construção do mesmo via órgão institucional dos poderes do estado e das instituições que fizeram parte das comissões de construção e sistematização dos documentos para o estado de Mato Grosso.

Nossas escolhas se dão de acordo com a participação das instituições nos processos de construção e sistematização do DRC-MT, como explicitado acima sobre nossas justificativas de seleção das instituições participantes da pesquisa, utilizando o instrumento de entrevista semiestruturada.

As análises dessas entrevistas serão realizadas por blocos, subdivididas em 4 grandes blocos, pois entendemos que a análise de entrevistas deve ocorrer a partir de objetivos muito bem explicitados, tanto aos pesquisadores, como aos sujeitos participantes da pesquisa, e para que aqueles que acessam a pesquisa a partir de suas necessidades consigam compreender como foi o delineamento teórico e os mecanismos de análises propostos para a realização da pesquisa. Os blocos são organizados da seguinte maneira:

- Bloco de análise 1: A questão do financiamento e as relações entre neoliberalismo e colonialismo;
- Bloco de análise 2: A participação das comunidades escolares² na construção/elaboração da BNCC e seus documentos oriundos para Mato Grosso;
- Bloco de análise 3: Alinhamento do DRC-MT à BNCC e o lugar das diversidades educacionais;

Estes três blocos são discutidos no item 3, pois é nesse momento em que realizamos a discussão sobre o alinhamento dos documentos oriundos da BNCC em Mato Grosso, perfazendo a discussão sobre alguns conceitos e categorias que permearam o debate acerca da construção e elaboração dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) e focalizando os debates sobre as relações entre neoliberalismo, colonialismos a BNCC e o DRC-MT;

- Bloco de análise 4: Marcos temporais de discussão da BNCC e o histórico de lutas no estado de Mato Grosso;

² Por comunidades escolares aqui estamos nos referindo a todo o conjunto de sujeitos que fazem parte dos ambientes educacionais da educação básica: os educadores; os pais, mães e responsáveis pelas estudantes; os e as estudantes e todos os sujeitos envolvidos na dinâmica das escolas.

Este bloco é discutido nas partes finais do capítulo 3, pois é onde apresentamos marcos temporais de construção e consolidação da BNCC junto aos docentes, um breve panorama do histórico de lutas e resistências travado para a disputa dos currículos no Brasil.

Para Minayo (2007), a metodologia além de entrelaçar método e os instrumentos de pesquisa de forma concomitante, abrange a criatividade do pesquisador. Segundo a autora, reunidos esses três elementos (método, técnicas e criatividade), podem configurar em importantes aliados na potencialização de conhecimentos que colabora na dinamização da investigação da realidade na busca de revelar situações ocultas. Então, para realizarmos a análise dos dados coletados utilizamos a abordagem qualitativa em educação, baseado em BARDIN (2011), pois se trata de um estudo a respeito das complexas construções de sentido e significados de políticas públicas educacionais.

Sobre a relevância de uma pesquisa, Lüdke e Andre (1986), partem da ideia de que o pesquisador deve considerar os valores e os princípios vistos como importantes pela sociedade onde se propõe a pesquisar. Assim, considera que a visão de mundo, os pontos de partida, e os fundamentos para a compreensão e explicação dessa visão de mundo expressada pelo pesquisador, podem literalmente vir a influenciar o modo como ele propõe sua pesquisa. Em outros termos, “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LÜDKE e ANDRE, p. 3, 1986).

Evidentemente, ao envolvermos com processos de pesquisa, é inevitável compreender que todo trabalho científico exige um rigor metodológico, pois ele segue todo um processo metódico, aliando métodos e técnicas com o desígnio de alcançar um conhecimento específico, interligados a uma realidade empírica (RUDIO, 2007).

Para manter o anonimato dos sujeitos entrevistados e tendo o entendimento que nossa pesquisa não visa compreender necessariamente a posição individual dos mesmos, mas sim quais os acúmulos e posições que eles e elas têm devido a sua inserção e representação das instituições das quais fazem parte e/ou estiveram representando durante a construção/elaboração dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso. Nós utilizaremos para a identificação durante a etapa de análise dos dados das entrevistas as seguintes identificações:

- **PARTICIPANTE A:** Sendo uma das pessoas participantes da pesquisa que representa o SINTEP-MT;

- **PARTICIPANTE B:** Sendo uma das pessoas participantes da pesquisa que representa o SINTEP-MT e também é da direção da CNTE;
- **PARTICIPANTE C:** Sendo uma das pessoas participantes da pesquisa que representa a UNDIME-MT;

Uma vez que pretendemos, a partir deste trabalho compreender como as novas propostas curriculares para Mato Grosso foram construídas, mais especificamente o DRC-MT, analisando seu alinhamento a BNCC e as possíveis relações com os movimentos de reformas empresariais no campo da educação no Brasil, utilizamos dos instrumentos e estratégias de pesquisa acima citados para conseguir analisar criticamente o caminho curricular que vem traçando o Brasil, compreendendo a situação de país colonizado, tendo como marcas centrais as desigualdades, o racismo e a manutenção do poder econômico e político, majoritariamente, sob o controle das elites, rurais, financeiras e industriais.

Utilizamos como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo, baseando-nos nas considerações de Bardin (2011) visto que esse autor disserta em como o uso da análise de conteúdo é um fértil e potente território para que consigamos dar sustentação metodológica as narrativas abordadas nas entrevistas semiestruturadas. Nas mais diversas produções do campo de ciências humanas e sociais muitos pesquisadores utilizam a análise de conteúdo como uma forma abrangente pois ela permite dizer que a “análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)”. (BARDIN, 2011, p. 49).

A técnica de análise de conteúdo é aqui convencionada como uma ferramenta de compreensão das realidades inseridas na construção e elaboração dos DRCs em Mato Grosso, pois quando optamos por realizar nossa pesquisa junto as instituições mobilizadas na elaboração dos documentos oriundos da BNCC para o estado de Mato Grosso, pudemos compreender as ausências e presenças das mesmas nessa efetiva construção.

Os mecanismos pactuados para a construção dos DRCs foram definidos com a presença das instituições entrevistadas e também outras que não constam em nossas entrevistas, pois tiveram um papel mais de analistas e pareceristas do que propriamente de mobilizadores e construtores dos documentos, como o *Movimento pela Base*, o *Instituto Reuna* e consultores indicados para leitura e apreciação do documento e cuja entrevista a esses atores é inviabilizada em razão do tempo “relógio”, destinado à produção da dissertação, e do tempo pandêmico, marcado pelo isolamento físico e demais implicações decorrentes da

Covid19, desde março de 2020. Como é o caso da presença do Conselho Estadual de Educação, em que está presente nessa elaboração, mas fazendo um papel regulador e não como redator, como fora o papel designado a SEDUC, UNDIME e SINTEP-MT.

Quando discutimos a questão da construção e elaboração dos DRCs em MT nós objetivamos ter as contribuições das três instituições acima citadas, pois se fizeram centrais nessa etapa; mas como já explicitado acima não conseguimos entrevistar a SEDUC-MT.

A análise de conteúdo adotada por nós como mecanismo mobilizador de compreensão da participação dos sujeitos entrevistadas (os) na pesquisa é uma estratégia de pesquisa que consegue trazer para a materialidade as experiências dos sujeitos colaboradores da pesquisa, que nesse caso são representativos das instituições que fizeram parte com importância significativa na produção e estruturação dos materiais produzidos entorno do DRC-MT. Em que pese nesse momento seja ainda importante suscitar nossos critérios de seleção para essa etapa. Como dito acima, participaram como participantes da pesquisa, na etapa de entrevistas, duas instituições, sendo elas selecionadas de acordo com a representação e influência que têm nas políticas educacionais em Mato Grosso, aqui pretendendo uma análise dos que incidem mais diretamente nas instituições de educação básica públicas.

A participação da UNDIME-MT na etapa da entrevista é referendada visto que ela tem um potencial de articulação entre os municípios do estado e teve forte participação nessa elaboração/construção. Pois como o próprio nome dessa instituição a designa, ela é a que congrega os dirigentes municipais de educação, tendo papel central na comissão de estruturação dos textos do DRC-MT e a posteriori incidindo na construção dos documentos curriculares nos municípios. E mesmo que não apresentamos aqui um panorama das construções dos documentos nos municípios, a importância política da UNDIME está colocada nesse processo. Tendo solicitado a partir de um diálogo³ com o atual presidente da instituição, Silvio Fidélis, que o mesmo fizesse a indicação de sujeitos que participaram ativamente da construção do DRC-MT representando a UNDIME; o mesmo fez a indicação de um sujeito que não será citado nominalmente em nosso trabalho, pois pretendemos analisar as concepções que as instituições têm a partir de suas indicações e participação nessa construção aqui no estado de Mato Grosso; referimo-nos ao colaborador como Sujeito III – UNDIME-MT no decorrer do trabalho.

³ Esse diálogo ocorre quando procuramos a instituição para a assinatura do Termo de Compromisso das Instituições Envolvidas no Estudo, que consta nos anexos desse trabalho.

Em relação aos critérios de seleção para chegarmos a etapa de entrevista com o SINTEP-MT, foi realizado um diálogo⁴ com o atual presidente da instituição, Valdeir Pereira, em que o mesmo sugere a indicação de dois sujeitos para a etapa da entrevista, pois apesar de ser publicada em portaria a comissão⁵ com a representação do presidente do SINTEP-MT, na época presidido por Henrique Lopes, quem fez o acompanhamento e articulação dos trabalhos referentes a DRC-MT foi um representante que ocupa o cargo de representante do estado de Mato Grosso junto a direção da CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação; e um representante que ocupa o cargo de Secretaria de Política Educacional no SINTEP-MT. Sendo importante ainda destacar os motivos que nos fizeram chegar ao SINTEP-MT como uma das instituições participantes na etapa da pesquisa, pois o mesmo é representativo da categoria de educadores que estão alocados na rede pública estadual de educação. Cumprindo um importante papel de mediador dos interesses da categoria junto da construção desses documentos oriundos da BNCC no Mato Grosso, pois durante esse percurso foram realizadas assembleias, fóruns, seminários e diversos mecanismos de debate a partir do sindicato, colocando a categoria a parte das eminentes discussões ocasionadas para a construção dos DRCs-MT.

Quando optamos por também incluir a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT na etapa de entrevista logo refletimos em seu papel como agente central de condução das políticas educacionais em todo o território Mato-grossense, pois objetivamente ela é a responsável por articular as políticas educacionais referentes à educação básica e pela manutenção do Sistema Estadual de Ensino (SEE). É importante ainda ressaltar que para a assinatura do Termo de Compromisso das Instituições envolvidas no estudo, procuramos quem era a Secretaria de Educação do Estado na época, a Sra. Marioneide Kliemaschewsk, mas não conseguimos contato direto com ela, sendo encaminhados para falar com a Secretaria Adjunta de Gestão Educacional; em que fomos encaminhados para a realização da entrevista com dois representantes da SEDUC-MT. Sendo um, o Coordenador do Ensino Médio da

⁴ Esse diálogo ocorre no momento em que procuramos a instituição para a assinatura do Termo de Compromisso das Instituições Envolvidas no Estudo, que consta nos anexos desse trabalho.

⁵ A portaria nº 521/2017 que Constitui Comissão Estadual de Governança para Implementação da Base Nacional Comum Curricular, a Comissão de Mobilização para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Mato Grosso - BNCC/MT, para a Elaboração da Proposta Curricular de Mato Grosso em Regime de Colaboração com os municípios, e o Comitê Executivo para a validação do documento final da Base Nacional Comum Curricular do Estado de Mato Grosso - BNCC/MT e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+N%C2%BA+521+Constitui+Comiss%C3%A3o+Estadual+de+Governan%C3%A7a.pdf/05cefb88-39a8-b409-1d16-5cebf84f2a2f>>. Acessada em: 12/03/2021.

Coordenadoria de Ensino Médio da SEDUC-MT (CEM-SEDUC/MT) e a segunda pessoa, a Secretária Adjunta de Gestão Educacional (SAGE- SEDUC/MT). Como fora revelado acima, mesmo com este contato inicial com a Secretária Adjunta de Gestão Educacional e a mesma sendo encaminhada para esta etapa de entrevista, não foi possível que conseguíssemos cumprir essa etapa junto a SEDUC-MT, pois não respondiam os contatos e quando responderam não cumpriram com os agendamentos.

Havíamos também optado por entrevistar o CEFAPRO-CUIABÁ, pois o mesmo foi importante na condução da política de implementação dos DRC-MT na ponta, ou seja, nas escolas. Sendo responsabilidade destas instituições a formação docente e o apoio na estruturação dos currículos nas escolas, preparando o território para a inserção do DRC-MT nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais e também estruturando momentos de formação continuada calcados nas características centrais desse documento e dos demais documentos elaborados a partir da BNCC. Em que pretendíamos inicialmente entrevistar um formador por área do conhecimento, totalizando 04 entrevistas, sendo um na área de Linguagens, um na área de Ciências Humanas, um na área de Ciências da Natureza e um na área de Matemática. Com o decorrer da pesquisa, mudaram-se as configurações dos CEFAPROS, via decreto nº 823 de 15 de fevereiro de 2021, que dissertamos abaixo sobre o assunto, aprofundando um pouco mais a discussão sobre as mudanças nos CEFAPROS e apresentando com mais cautela o reordenamento organizacional das políticas de formação continuada no estado de Mato Grosso. Sendo assim, optamos por realizar as entrevistas somente com o atual Diretor e Coordenador do Cefapro-Cuiabá, pois os mesmos permaneceram nos CEFAPROS, sendo também os responsáveis por articular junto aos formadores as políticas de formação continuada que visarão dar cabo à implementação dos DRCs em Mato Grosso. Mas como também fora explicitado acima apesar das inúmeras tentativas e até encontros presenciais com os sujeitos acima citados, os mesmos não cumpriram os agendamentos de entrevista e não compareceram para que pudéssemos realizar essa etapa; mesmo tendo sido assinado o termo de cooperação entre as instituições envolvidas na pesquisa pelo atual diretor do CEFAPRO-CUIABÁ, o mesmo não compareceu a entrevista e não respondeu mais às tentativas de contato. Isso poderia ter vários motivos que poderíamos explicar melhor aqui, como as fulminantes modificações nos CEFAPROS, as incertezas frente aos novos desafios da formação continuada em Mato Grosso aliada a grupos que vendem soluções educacionais e tantos outros fatores. Mas optamos por compreender a ausência destes sujeitos nesta etapa e dar sequência na pesquisa, pois apesar de importantes

eles não foram fundamentais para que conseguíssemos realizar as análises objetivadas nesta pesquisa.

Sendo importante ainda ressaltar os motivos que nos fizeram optar por não realizar entrevistas com outros sujeitos também diretamente envolvidos nessa construção, sobre os critérios de exclusão dessa etapa de entrevistas. Eles se deram, pois, apesar de ter na comissão publicada na portaria nº 521/2017 a participação de outros agentes como o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do Estado de Mato Grosso - SINEPE/MT, o mesmo não é central para nossa análise, pois delimitamos nossa pesquisa a compreensão dos impactos junto a rede estadual de educação pública. Também não contamos com a participação dos representantes dos conselhos (tanto do Conselho Estadual de Educação - CEE/MT como da União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/MT) nessa elaboração e construção, pois para nós a delimitação em relação aos conselhos se como um critério de exclusão pois os mesmos são compostos por diversos agentes representantes da educação no estado de Mato Grosso, tanto de setores públicos como privados, da educação básica e da educação superior assim como a presença da SEDUC. Se optássemos por incluir os sujeitos representantes dos conselhos na pesquisa, deveríamos abranger mais nosso objeto, para realizar análise dos pareceres, de indicações e demais diálogos ocorridos nesses espaços, não perfazendo para o momento como central de nossa pesquisa a compreensão e a atuação dos conselhos, que nos demandaria outras pesquisas e fugiria bastante da narrativa que pretendemos adotar para analisar a construção e implementação desses documentos curriculares para Mato Grosso.

Se pensarmos em representatividade junto a diversidade educacional que compõe a educação básica pública no estado de Mato Grosso, que é nossa delimitação para essa pesquisa, conseguimos congregamos com a participação das instituições selecionadas para a análise no que diz respeito a construção dos DRCs-MT, visto que os motivos para as escolhas das instituições já estão acima listados.

Nessa etapa de entrevistas e análise dos conteúdos nos aportamos na ideia de que os sujeitos entrevistados são parte ativa desse momento da pesquisa, não colocando necessariamente como verdadeiras ou incorretas as suas contribuições, mas buscando analisá-las de forma mais ampla, para compreender a construção dos DRCs-MT e dar sustentação a nossas escolhas de pesquisa, utilizando de estratégias comparativas entre as contribuições dos sujeitos, mas não comparativas do ponto de vista de que exista somente uma concepção verdadeira ou mais bem elaborada, mas sim que as experiências desses sujeitos entrevistados

são permeadas pelas instituições que os mesmos representam e carregam em suas discursividades traços desses locais que habitam.

Compreendemos a ciência com papel central na modificação estrutural da sociedade, então buscamos somar as reflexões sobre a tensão entre igualdade e diferença, orientados a aprofundar a discussão sobre a problemática da educação intercultural em diferentes países latino-americanos, por considerar a produção de ciência um espaço privilegiado para se refletir sobre a tensão entre igualdade e diferença, onde possamos explorar através da análise da construção desses importantes documentos norteadores dos currículos no Brasil nos próximos períodos.

Se pretendermos com essa pesquisa (e pretendemos) contribuir para a formulação científica e para movimentações nos ambientes escolares que deem conta de fazer a acolhida desses novos documentos de forma crítica com total parcialidade na defesa de uma educação laica, pública estatal, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e que consiga também ser parte de mudanças necessárias nos rumos de nossas vidas, para um bem-viver com dignidade. Já nos dizia nosso eterno referencial de educador, Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo, Educação muda as pessoas, Pessoas mudam o mundo”.

1.2 Toda produção anterior as nossas nos fizeram chegar até aqui: O balanço de produção

O balanço de produção pode ser considerado parte primordial da caminhada inicial de um trabalho científico, esse instrumento tem como objetivo aproximar o pesquisador das produções mais recentes e/ou das clássicas referentes ao seu objeto de pesquisa. Compreendendo que as produções científicas são caminhos que seguimos, mas não que iniciamos de forma isolada, ou que conseguimos traçá-los de maneira individualizada, logo se destaca a importância de formulação de metodologias que nos proporcionarão percorrer encruzilhadas já visitadas, analisadas, comprovadas, mas não finalizadas, pois assim compreendemos a produção científica.

Quando definimos as trajetórias de nossa pesquisa, nos debruçamos sobre a importância de revisitar de forma metódica as produções de dissertações e teses, realizando a busca no banco de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior-CAPES, tendo delimitado essa plataforma como a nossa ferramenta para realização da pesquisa, pois compreendemos que estão alicerçados a ela as principais produções acadêmico-científicas brasileiras. Com o objetivo de que esses documentos nos ofereçam maior arcabouço teórico para que fosse possível então iniciar as construções referentes à pesquisa.

Poderíamos iniciar essa busca de forma mais ampla, mas também acreditamos na importância de que consigamos delimitar melhor nossas produções, para não cair nos vícios de publicações repetitivas e que buscam afirmar aquilo que já foi produzido; então foram utilizados 07 descritores para que conseguíssemos dissertar sobre o tema central da pesquisa, dentre esses, alguns não foram encontrados na busca, e, ainda outros apresentaram uma diversidade significativa de produções, mas em muitos casos, com pouca especificidade em nosso objeto central da pesquisa; sendo que delimitamos como um recorte temporal as produções dos últimos 10 anos, iniciando em 2009 até as últimas publicações do ano de 2018, com vistas a atender o seguinte objetivo: realização de levantamento bibliográfico sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no banco de dissertações e teses da CAPES, para construção didático-metodológica de pesquisa científica.

Na coleta de dados, optamos por 07 descritores que poderão proporcionar um diálogo com as produções dos últimos 10 anos (2009-2018) no Brasil, sendo eles: 1-BNCC; 2-Base Nacional Comum Curricular; 3-Ideologia e BNCC; 4-Ideologia e Base Nacional Comum

Curricular; 5 - Contrarreformas Neoliberais; 6 - Contrarreformas Neoliberais na educação; 7 - Contrarreformas na educação; junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); sendo pesquisados individualmente na plataforma.

A centralidade da discussão da nossa pesquisa está em compreender como as novas propostas curriculares para Mato Grosso foram construídas, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), refletindo sobre seus possíveis alinhamentos com as reformas empresariais para a educação básica pública em Mato Grosso; sendo assim, utilizamos descritores que nos proporcionaram encontrar algumas produções de dissertações e teses que poderão subsidiar nossa trajetória.

Para a realização do balanço de produção, utilizamos 07 (sete) descritores e encontramos um total de 360 publicações entre dissertações e teses. Nossa plataforma de pesquisa foi o banco de teses e dissertações da CAPES, com um recorte temporal entre 2009 e 2018, esse recorte temporal se justifica, pois como o Balanço de Produção esteve entre os primeiros passos desta pesquisa, optamos pelos 10 anos anteriores ao início de construção da mesma.

Os descritores são: 1 - BNCC; 2 - Base Nacional Comum Curricular; 3 - Ideologia e BNCC; 4 - Ideologia e Base Nacional Comum Curricular; 5 - Contrarreformas Neoliberais; 6 - Contrarreformas Neoliberais na educação; 7 - Contrarreformas na educação. Sendo que dos sete descritores selecionados, não encontramos publicações de três deles, os descritores 3 - Ideologia e BNCC, 4 - Ideologia e Base Nacional Comum Curricular e 6 - Contrarreformas Neoliberais na educação são os que não existem produções publicadas nessa plataforma.

Quando analisamos a possível relevância da nossa pesquisa, apontando para a centralidade de discussão da BNCC, do DRC-MT e das conflitualidades envolvidas na construção destes documentos, nos alertamos de que no campo da educação, as disputas pelos sentidos dados aos currículos têm sido terreno sinuoso nos últimos períodos.

Podemos nos atentar, por exemplo, ao descritor de número 6, não possuindo nenhuma publicação, isso faz refletir na expressa necessidade de discutir junto aos teóricos da educação as contrarreformas neoliberais, as reformas empresariais e suas relações com a última política curricular brasileira. Paire também como uma preocupação central a ausência de publicações sobre a condução ideológica das políticas curriculares, tendo as mesmas como alicerces de manutenção, financiamento e consultoria os organismos internacionais como o Banco

Mundial-BM, o Fundo Monetário Internacional-FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE.

Existe uma potente articulação a partir da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outras associações acadêmicas e científicas quanto ao posicionamento de forma crítica em relação à reforma do ensino médio, estando está alinhada a outras iniciativas retrógradas como a BNCC e o Escola Sem Partido. Podemos trazer dois importantes trabalhos sobre a temática, que analisam desde o financiamento até o gerenciamento dessas novas políticas por parte de instituições financeiras internacionais: Um desses documentos é uma edição temática sobre a Reforma e a BNCC na revista *Cadernos da Educação* (CNTE, 2018) vem trazendo avaliações a respeito dos principais instrumentos que institucionalizaram, formularam e circundam a contrarreforma do ensino médio, situando-a no âmbito das políticas de ajuste fiscal que comprometem o direito constitucional à educação. Outro trabalho organizado e que nos serve de subsídio para esse debate está presente na coletânea *Escola Sem Partido*, organizada pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Frigotto, 2017), em que pesquisadores dissertam sobre o contexto, o significado político e pedagógico deste programa. Acentuando o sinal vermelho sobre a ameaça que este representa à educação e à democracia brasileira, mostrando como o discurso desses documentos têm relação ideológica em iniciativas estadunidenses como o *no indoctrination* e o *homeschooling*, questionando a arrogância dos propositores da “escola partida” que defendem a continuidade de escolas pobres para gente pobre. Em síntese, os estudos apontam que a reforma do ensino médio configura um verdadeiro apartheid educacional, muito presente na história do Brasil.

Sobre o assunto do financiamento, encontramos nos escritos de Farias (2014) um esboço muito qualificado que pode orientar a compreensão de interesses dessas instituições internacionais no financiamento e condução da política educacional brasileira e da América Latina, trazendo elementos fundamentais para a discussão que pretendemos fazer, aliando conceitos e categorias centrais da decolonialidade e do materialismo histórico, pois os encontros que acreditamos serem possíveis entre o que parece ser distinto, para nós se darão a partir da compreensão das lógicas de neocolonizações tão presentes nas iniciativas privatizantes que estão alinhadas ao financiamento de grandes corporações internacionais.

Dentre as 360 publicações encontradas em nossa busca, o descritor 1 representa 45,5% dos resultados, o descritor 2 representa 52,8%, o descritor 5 representa 1,4%, o descritor 7

representa 0,3%, e em relação aos descritores 3,4 e 6 como já descrito acima, não foram encontradas publicações. Dentre essas publicações, encontramos 11,4% de teses publicadas, sendo o restante dividido entre dissertações de programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. Sendo que 35% do total de publicações representam as dissertações de programas de mestrado profissional.

Os números percentuais acima apresentados nos fizeram refletir sobre alguns fatores, dentre eles o que mais se destacou em meio aos dados foi a forte presença de dissertações encontrados nos descritores 1 e 2, sendo eles central para análise do nosso trabalho, afinal de contas eles dizem em relação a nosso objeto do estudo, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Mas, se existe um fator que em muito nos fez reafirmar a urgência da pesquisa que pretendemos desenvolver, é a parte central que caracteriza as dissertações publicadas sobre a BNCC, com foco principalmente em análises pontuais e não como uma análise da trajetória do documento ou de seus possíveis impactos em meio ao saber-fazer docente. Seguindo uma forte tendência das produções científicas segmentadas e subdivididas em pequenos grupos de análise e tratamento dos dados, como por exemplo, uma parte significativa das dissertações tende a analisar conteúdos próprios de uma área do conhecimento, ou de um componente curricular específico. Não que essas dissertações sejam incapazes de ter relevância social e científica, ou de contribuir com os debates sobre as políticas curriculares para o Brasil, mas é justamente essa ausência que pretendemos analisar durante nossa construção da pesquisa.

A BNCC quando avaliada de forma isolada, como um documento curricular produzido para nortear a educação brasileira, pode ser entendida como uma construção positiva ou que poderá servir aos interesses populares, mas a discussão que pretendemos realizar se deu analisando a construção desse documento, sua trajetória, o investimento de fundações como a Fundação Lemann, o financiamento do Banco Mundial, do BID, do FMI, da OCDE e as relações com a reforma do ensino médio, além de outras reformas empresariais presentes no cenário da educação nacional. Permitindo que nos capítulos posteriores possamos realizar um maior aprofundamento nesses conceitos e categorias de análise mobilizados para conseguirmos dar sentido a pesquisa.

Acreditamos que se torna necessário refletir no documento dentro de uma totalidade, pois nossa hipótese é de que o mesmo representa uma reforma empresarial no campo da educação, sendo muito perigoso analisá-lo isoladamente e não o compreender dentro de um pacote de reformas muito bem estruturadas e pensadas pelo capital internacional como parte de uma agenda global para a educação. Pois a efetivação de uma base curricular poderá

significar ampliação de lucros desses investidores, afinal de contas, exigirá também a formulação de mecanismos de controle e avaliação das aprendizagens, ampliará a renovação dos livros didáticos, com centralidade no preparo dos sujeitos para o ambiente de trabalho e diversos objetivos combinados à lógica de mercantilização da educação.

Entendendo a BNCC como um reordenamento nas políticas de currículo brasileiras, nos apoiamos na concepção de que o currículo encontra nas ideias e ideais políticos, econômicos e culturais sua maior expressão, haja vista que se constitui em um ambiente propício a desconstrução de ideologias previamente concebidas. Nessa perspectiva, o currículo não está atrelado a objetivos imparciais, vagos e imprecisos, destituídos de quaisquer intencionalidades críticas, mas representa conteúdo de produção política e cultural, alicerçado em pensamentos e práticas de “criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA, 1997, p. 28).

Na busca e compreensão das produções, encontramos muito material que poderá subsidiar nossa discussão sobre as políticas curriculares, principalmente as teses que foram produzidas nesse curto espaço de tempo que se deu a construção da BNCC; um dos achados foi a tese de Ribeiro Mueller (2018), apresentando que:

A BNCC ainda é, para a maioria das pessoas que a integram, uma incerteza. É papel do investigador inserido nesse contexto tentar compreender o significado que essa política educacional em implantação no Brasil pode assumir, não presumindo certezas, embora hipoteticamente a compreendamos como política de exclusão. Mesmo os pesquisadores que a estudaram a fundo não poderiam precisar sobre seus resultados na prática. A pesquisa, nesse contexto, é fundamental para avançarmos de simples conjecturas a análises, por meio das quais a abstração pode ser alcançada, subsidiando a crítica. (RIBEIRO MUELLER, 2018, p.51).

O descritor 5 que corresponde a 1,4% das publicações encontradas nos proporciona um dado bem pertinente para reflexão, pois ele demonstra que há hoje pouquíssimas produções que discutem as reformas e contrarreformas educacionais analisando a BNCC. As 05 produções encontradas nesse descritor serão aproveitadas de forma muito densa, pois teorizam sobre o assunto de nosso objeto de pesquisa e nos auxiliaram de forma singular na mobilização de alguns conceitos e categorias, demonstrando a relevância de nossa pesquisa para ampliar as produções que discutirão a BNCC, problematizando-a dentro de um extenso pacote de reformas. Apesar de não encontrar em nem um dos trabalhos a especificidade de discussão do currículo, poderemos nos debruçar sobre os conceitos de contrarreformas para defender subsidiar as discussões sobre reformas empresariais e as relações com a BNCC e possíveis alinhamentos com o DRC-MT.

O descritor 07, sendo representado por somente 0,3% dos nossos dados, com a publicação de uma dissertação também poderá subsidiar diálogos, pois trata da especificidade das contrarreformas na educação, com uma ampla discussão do conceito de reformas, de contrarreformas e das políticas públicas educacionais, principalmente porque traz à tona o debate de ações afirmativas junto as políticas públicas de reparação histórica, que para nós também é parte central de compreensão e análise, já que pretendemos realizar diálogos com a corrente teórica da decolonialidade e com os métodos do materialismo histórico dialético, pois para nós existem contradições em meio a essas correntes teóricas, mas existem congruências que devem ser trazidas aos debates educacionais, essas congruências não são necessariamente o objetivo central de nosso trabalho, mas mobilizamos autores que tratam conceitos e categorias muito pertinentes ao encontro que fazemos entre essas teorias, discutindo colonizações, neocolonialismos, neoliberalismo e a lógica impregnada de nosso atual sistema.

Esse passo do trabalho objetivou ampliar o repertório teórico sobre as produções mais recentes em relação à temática pesquisada durante a construção da pesquisa para a dissertação do mestrado, não tendo como objetivo momentâneo aprofundar debates teóricos que se mostram tão complexos e necessários, mas sim abrir caminhos para traçar de forma mais coerente uma pesquisa que seja fundamentada nas contradições das políticas públicas curriculares, explorando essas contradições e contribuindo para a conformação de uma educação crítica, antirracista e que consiga impulsionar o rompimento com os laços de colonialidade tão presentes na contemporaneidade.

Durante o levantamento de dados conseguimos perceber que dificuldades postuladas de um trabalho científico é também parte significativa da trajetória que pretendemos construir, quando analisamos os dados obtidos podemos entender a necessidade de aprofundar-se em conceitos chave para a narrativa educacional, e que apesar de poucas produções, se comparado a outros objetos de estudo, compreendemos a qualidade e vontade tão presente nessas construções, e mesmo quando apontamos a crítica de um processo de segmentação das análises, não é com o objetivo de deslegitimar as produções, mas sim de destacar a necessidade de análise da totalidade dos processos.

É nessa análise de totalidade com processos que se encontra o objeto de nossa pesquisa, pois como mencionamos acima, não pretendemos realizar uma análise da BNCC ou dos DRC-MT como documentos isolados, mas sim como partes pujantes de movimentos de reformas, que durante a pesquisa tratamos como as reformas empresariais da educação. Sendo assim a relevância de nossa pesquisa torna-se fortalecida a partir da construção deste balanço

de produção, com esse passo pudemos perceber que há uma lacuna nas produções que discutem reformas educacionais e a presença da BNCC, principalmente por ser um tema um tanto quanto recente.

Quando optamos no início do trabalho por procurar descritores que vislumbrassem a temática das reformas educacionais, nós objetivamos uma compreensão mais vasta das últimas produções no país acerca do tema e que talvez se fossemos realizar este balanço considerando os anos que envolveram esta pesquisa (2019-2020) pudéssemos encontrar significativos avanços nessas produções, pois são notórias as mudanças conjunturais ocorridas nos últimos anos e a guinada ocorrida na educação escolar em todo o território brasileiro.

Para nossa argumentação durante a pesquisa, foi fundamental a mobilização de categorias referentes ao materialismo histórico e também à decolonialidade, mas sempre tentando fazer o que chamamos de encontros potentes destas categorias para as análises. Como por exemplo, o uso da categoria de colonialidades, do ser, do saber e do poder, baseando-nos nas ideias de Quijano (1988). Essa categoria central é central para nosso trabalho, pois nela está expresso o que denominamos como encontro indissociável. Para esta análise do neoliberalismo com o colonialismo, adotando o termo Neoliberalismo/Colonialismo. O uso deste termo como uma categoria de nossa pesquisa se justifica, pois, compreendemos que para realizar a análise das últimas políticas educacionais no Brasil é fundamental que consigamos refletir criticamente sobre o atual estágio do capitalismo e como têm ocorrido as intervenções coloniais para as neocolonizações modernas. Compreendendo que a modernidade é também parte das estratégias de neocolonizações.

La modernidad como categoría se acuña, ciertamente, en Europa y particularmente desde el siglo XVIII. Empero, fue una resultante del conjunto de cambios que le ocurrían a la totalidad del mundo que estaba sometido al dominio europeo, desde fines del siglo XV en adelante. Si la elaboración intelectual de esos cambios tuvo a Europa como su sede central, eso corresponde a la centralidad de su posición en esa totalidad, a su dominio. Esa nueva totalidad histórica en cuyo contexto se produce la modernidad, se constituye a partir de la conquista e incorporación de lo que será América Latina al mundo dominado por Europa. Es decir, el proceso de producción de la modernidad tiene una relación directa y entrañable con la constitución histórica de América Latina. De esa relación, no quiero aquí referirme solamente al hecho conocido de que la producción, principalmente metalífera, de América, estuvo en la base de la acumulación originaria del capital. Ni que la conquista de América fuera el primer momento de formación del mercado mundial, como el contexto real dentro del cual emergerá el capitalismo y su lógica mundial, fundamento material de la producción de la modernidad europea. (QUIJANO, 1988, p. 10 e 11)

Então, para que pudéssemos realizar a análise, já demonstramos que não afirmaremos durante toda a construção da pesquisa onde estarão localizados os encontros entre a decolonialidade e o materialismo histórico, para estas compreensões eles estão evidentes.

Pois, para a análise que fazemos, as estratégias neocolonialistas estão subjugadas a lógica de construção econômica mundial, ou seja, o que temos denominado como o Neoliberalismo. Sendo esta categoria tradicionalmente tratada dentro do materialismo histórico, mas trazemos ao centro de nosso trabalho, na seção 3 discussões mais aprofundadas sobre Neoliberalismo e as relações com a educação, em que mobilizamos autores que também visam fazer o que estamos chamando de encontro entre as teorias decoloniais e do materialismo histórico. Mobilizamos autores como Bianchetti (1996) que traz uma definição conceitual de Neoliberalismo, que abordamos então a discussão a partir dos estudos decoloniais, com Mignolo (2000, 2005), Maldonado-Torres (2007), Dussel (2007), Quijano (2000, 2007) e Fanon (2003).

1.2. A vida em seus métodos nos pede calma: Debates sobre nossas bases teórico-metodológicas e alguns referenciais

Vivemos um momento de grandes e aceleradas transformações na sociedade, na forma de viver, no ambiente de trabalho, sendo a escola um dos principais espaços a sentirem a forte influência dessas mudanças.

Este contexto tem relação com o que vem acontecendo no ambiente sociopolítico, econômico e cultural mais amplo; na cidade em que vivemos, no espaço territorial que nos circunda, e alargando mais a vista, no mundo globalizado e que vem produzindo uma nova ordem. Sendo assim, podemos refletir que essas transformações acompanham o ciclo de reordenamento do Estado capitalista, caminhando para um Estado neoliberal⁶ globalizado, e obviamente a educação é um importante território de disputa por hegemonia, não sendo possível ver as políticas de educação, as mudanças curriculares e as propostas de diretrizes como algo distante do cenário de crise política, de mudança nas relações de trabalho e de reordenamento do Estado capitalista.

A educação passa por um processo de transformação no sentido de acompanhar as metamorfoses do mundo do trabalho, especialmente no que diz respeito à corrida tecnológica, reforçando qualitativamente seu caráter de dominação de classe e os principais objetivos dessa disputa estão localizados no território do currículo. Pode-se refletir que as intrínsecas relações entre currículo, cultura e sociedade são indissociáveis, (APPLE, 1982) afirma que:

Uma forma de se refletir a respeito da cultura na sociedade é empregando-se uma metáfora da distribuição. Ou seja, pode-se pensar o conhecimento como distribuído desigualmente entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, grupos de diferentes faixas etárias e grupos com poderes diferentes. Assim, alguns grupos possuem acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e que não é a outros. A contraditória disso também é provavelmente verdadeira. A falta de determinados tipos de conhecimentos – onde se localiza um grupo específico no complexo processo de preservação e distribuição cultural - relaciona-se, sem dúvida, à ausência, nesse grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na

⁶ Existem formulações que divergem sobre as modificações da lógica do capitalismo, que conseguem explicar inclusive mudanças no sentido da categoria conceitual do Neoliberalismo, sendo substituído em sua nova face por um Ultraliberalismo. Esse é um importante debate que não é tão recente, mas que ocasiona divergências nos sentidos de análise do que tem sido essa fase do capitalismo, mas que para nós, fazer a opção por adotar nesse trabalho a categoria neoliberalismo/colonialismo se apresenta com maior proximidade teórica as nossas abordagens; o que não significa que essas leituras não possam ser revistas ou talvez até estejamos equivocados quanto a essa escolha, mas a fizemos na tranquilidade de subsidiar os encontros de nossas tradições que se forjaram no decorrer dessa pesquisa. Deixamos aqui 3 importantes referências de leitura que podem subsidiar um pouco desse debate: Fonseca (2005); Fontes (2005) e (2010);

sociedade. Essa relação entre distribuição cultural e distribuição e controle do poder econômico e político – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é reconhecidamente de compreensão bastante difícil, embora uma compreensão do modo como o controle das instituições culturais aumenta o poder que determinadas classes têm de controlar outras possa fornecer o discernimento necessário da forma como a distribuição da cultura se relaciona à existência ou ausência de poder em grupos sociais. (APPLE, 1982, p. 29)

As relações estabelecidas entre conhecimento e poder, historicamente são chaves das profundas disputas entre as classes sociais, entre as raças e todos os sujeitos oprimidos e explorados. Quando o sistema capitalista se coloca em crise, ele também sucumbe aos sujeitos vulneráveis, seja pela lógica de explorações ou opressões; sendo que além de modificar acentuadamente a educação em sua forma e conteúdo, as necessidades do capital em crise estrutural também impuseram um amplo processo de mercantilização da educação, em razão da incontrolabilidade e expansividade do sistema do capital acentuadas neste momento. Este processo tem duas faces, que formam um todo no interior da lógica do capital em crise:

1º: Por um lado, com o processo de reestruturação produtiva e a ofensiva ideológica neoliberal, “educação de qualidade” torna-se sinônimo de formação intelectual para as necessidades do capital. O que predomina nas escolas, públicas e privadas, é a ideia de que uma boa educação é aquela que qualifica os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo importante fazermos um recorte racial no Brasil, pois os sujeitos que ora são colocados na situação de serem preparados para as demandas do capital em sua maioria são sujeitos racialmente oprimidos, é a negritude brasileira que está majoritariamente nas escolas públicas e são os que sofrem em primeira instância as disputas neoliberais e também por isso podemos dizê-las neocolonialistas e racializadas.

Sobre esse fenômeno da “educação de qualidade”, podemos citar uma diversidade de exemplos encontrados no documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 9), como os conceitos de protagonismo juvenil e de projeto de vida. Quando mencionados na Base sempre vem carregados de intencionalidades formativas, como a ideia do protagonismo juvenil sendo uma especulação sobre a responsabilização individual do jovem, a ideia neoliberal do “faça você mesmo” que perpassa pela lógica do empreendedorismo e da desresponsabilização do Estado sobre garantia de emprego e renda. Isso tudo se aliando muito bem à presença do projeto de vida, estando inclusive localizado no estado de Mato Grosso como uma disciplina nas escolas integrais, em que perpassa por preparar o jovem recém-formado para as relações de

subemprego, de uberização do trabalho e todas as propostas de desmonte nas relações de direitos trabalhistas promovidas pelo rearranjo da lógica capitalista.

2º: Por outro lado, o capital financeiro também se beneficia, pois ele é quem financia quase todas as reformas educacionais aplicadas pelo Estado, e ainda aumenta seus ganhos com investimentos nos grandes grupos educacionais, a exemplo da Kroton no Brasil. Hoje, as maiores empresas no âmbito da educação têm bancos ou grupos de investimentos como seus principais acionistas, deixando nítidas suas intencionalidades nas mudanças e reformulações propostas na educação.

É neste contexto que as instituições educacionais têm se formado, expandindo-se como um mercado educacional, tendo a dimensão da competitividade econômica, e da formação para o mercado de trabalho, localizando assim a educação pública, pois se observa a ocorrência de uma maior centralização do controle estatal/empresarial sobre as ações pedagógicas, que devem articular os mecanismos de instituição de subjetividades afinadas com as novas competências, disposições e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, travando uma disputa de narrativas no que corresponde a formação de mão de obra barata e de um gigantesco mercado de reserva, impulsionando uma maior ampliação das desigualdades sociais.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2011), a educação é um instrumento que reproduz e inculca o poderio de uma classe sobre a outra, preparando alguns educandos para perpetuarem a detenção do poder e alienando a grande maioria para que continuem vendendo barato a sua força de trabalho, impondo hegemonicamente as ideias também através de um currículo. Pode-se refletir então sobre as atuais mudanças na educação brasileira e os impactos na vida escolar, de forma imediata, mas também a médio e longo prazo, tendo como objetivo refletir em torno dessas reformulações é que urge a necessidade de aprofundamento na forma como está se conduzindo essas mudanças e principalmente compreendendo quais objetivos expressos estão na construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo essa um instrumento central das atuais disputas no campo da educação básica brasileira, pois se compreende que na escola considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretende estabelecer.

A construção e reconstrução de currículo, é também construção de ideologias, por ideologia segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) pode-se afirmar que esta “é a veiculação de

ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”, mas a ideologia não teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos, isto é, a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais “originais”, mas se aproveita de materiais preexistentes ao domínio do senso comum. Entendendo que o problema desta pesquisa se constitui também por inquietações e problematizações sobre algumas *verdades* que permearam a meu prático como professor da educação básica, diante disto, o objeto de pesquisa intenta em compreender como as novas propostas curriculares para Mato Grosso foram construídas, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), refletindo sobre seus possíveis alinhamentos com as reformas empresariais para a educação básica pública em Mato Grosso.

Ou seja, a pesquisa se desenha como uma busca dos sentidos que estão sendo construídos a partir dessas mudanças, analisando o currículo formal e sua aplicabilidade; onde os currículos reais e ocultos se interligam ao formal, ou o negam, assim tentando subsidiar narrativas que auxiliem nos movimentos de acolhida/reformulação/modificação ou até negação das novas propostas curriculares e/ou de contestações, negociações e reinterpretações, que têm sido realizadas pelos sujeitos ativos da vida escolar e que se refletem nos modos como se concretizam as atividades escolares e nas maneiras como isso é expreso no discurso docente sobre o currículo escolar.

Compreendendo que esta é uma forma de estar analisando o caminho e as discursividades, que se elaboram para além dos ambientes educacionais, do lado de lá, dos mantenedores e propositores, aqueles que foram os agentes centrais para essa construção e implementação, onde foi e está sendo formulado o texto curricular e onde impera o discurso dominante das políticas curriculares; pretendendo então analisar as intencionalidades da formulação curricular que se esboçam nesses documentos a partir dessas instituições e dos sujeitos que as compõe.

Na etapa de realização das entrevistas semiestruturadas, tivemos que realizá-las de forma virtual, via aplicativo do *Google Meet*, por conta da pandemia da COVID-19 e a necessidade de distanciamento social. Sendo realizados todos os protocolos de ética em pesquisa, apresentamos inicialmente o termo de compromisso entre as instituições envolvidas na pesquisa, firmado entre as 04 instituições e o PPGEDU-UNEMAT. Após esse

momento, submetemos a aprovação do projeto de pesquisa junto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) UNEMAT; após sua aprovação iniciamos o trabalho de campo com a coleta de dados.

Como explicado anteriormente, quando o início desta pesquisa, objetivamos que fossem partes da pesquisa na etapa de entrevista as seguintes instituições: UNDIME-MT⁷, tendo indicado 01 representante que fez parte da construção dos documentos do DRC-MT; a SEDUC-MT⁸, tendo indicado 02 representantes que fizeram parte da construção dos documentos do DRC-MT; o SINTEP-MT⁹ tendo indicado 02 representantes, que foram responsáveis por acompanhar a construção do DRC-MT; e o CEFAPRO-CUIABÁ¹⁰ tendo indicado 02 representantes, que foram responsáveis pela condução das políticas de formação continuada referentes ao DRC-MT, neste caso o critério pela escolha do CEFAPRO-CUIABÁ se dá pois o mesmo é responsável pela formação continuada nas escolas públicas da capital do estado e em alguns municípios¹¹ próximos a região metropolitana, compreendendo o maior número de escolas e habitantes por região, se comparado a abrangência dos outros polos dos CEFAPROS, o de Cuiabá consegue impactar um número maior de sujeitos em comparação aos outros 14 polos.

⁷ UNDIME-MT é a sigla que representa a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso; constituída em 1993, é uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, e duração por tempo indeterminado, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Com sede e foro em Cuiabá, na Avenida Historiador Rubens de Mendonça, 3.920, Bairro Morada do Ouro, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ sob o nº 37.499.944/0001-65 e Título de Utilidade Pública pela Lei Estadual N.º 8139 de 25 de junho de 2004 e Lei Municipal N.º 4.726 de 10 de janeiro de 2005 e, regida por estatuto e regimento interno. Pesquisado em: <<https://undime-mt.blogspot.com/p/sobre-undime.html>>. Acessado em: 21/11/2020

⁸ SEDUC-MT é a sigla que se refere à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso; órgão A SEDUC tem a finalidade de propor e executar políticas públicas voltadas à educação básica assegurando ao estudante o desenvolvimento de capacidades e a construção de conhecimentos para a formação de valores humanos na conquista da cidadania. Pesquisado em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/a-secretaria> Acessado em: 21/11/2020.

⁹ É importante ressaltar a presença do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP-MT) nessa pesquisa, pois o mesmo é representante legítimo e legal da categoria de educadores no estado, sendo assim inclusive se destoa bastante do que tem sido a narrativa e sua participação nessas construções, de forma muito contraditória essa participação se deu isolando a representação do sindicato e não tendo uma real representatividade de educadoras/es do estado. Mas isso será mais explorado nos próximos capítulos desse trabalho, em que pretendemos abordar qualitativamente o que significou a participação de cada instituição nessa construção.

¹⁰ Objetivamos que o CEFAPRO-CUIABÁ fosse parte desse trabalho pois o mesmo teve significativa importância na implementação do DRC-MT, trabalhando com a formação docente e a estruturação dos currículos nas escolas, preparando o território para a inserção do DRC-MT nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais e também estruturando momentos de formação continuada calcados nas características centrais desse documento e dos demais documentos elaborados a partir da BNCC.

¹¹ Municípios atendidos pelo CEFAPRO-CUIABÁ: Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e a Capital Cuiabá.

Disponível em: <<http://www.cefaprocuiaba.com.br/municipios.php>>. Acesso em: 23/03/2021.

Quando descrevemos sobre as instituições que objetivamos que fossem parte desta etapa da pesquisa é importante explicitar que não conseguimos realizar as mesmas com a SEDUC-MT e com o CEFAPRO-CUIABÁ, como já deixamos nítido acima os motivos pelos quais não foi possível que os mesmos fossem parte da pesquisa.

Objetivando compreender como essas políticas são aplicáveis a realidade escolar, como os currículos reais e ocultos se entrecruzam as novas propostas de currículo formal presentes na BNCC e no DRC-MT. Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento de estudantes. Assim, é fácil perceber que ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá, pois, falar de currículo é necessariamente levantar a questão da ideologia, pois ideologia e currículo não podem ser vistos separadamente, afinal currículo pode também ser analisado como um veículo de transmissão ideológica (APPLE, 1982).

Essas podem ser questões que permeiam as políticas educacionais no que diz respeito ao currículo, a construção, reconstrução e condução do mesmo. Que também podem apontar a ineficiência metodológica adotada para conduzir os processos de reformulação curricular, destacando ainda a perversidade dos objetivos nas entrelinhas dessas reformulações.

1.3. Toda produção anterior as nossas nos fizeram chegar até aqui: Uma breve explicação de nossos principais referenciais

Trago a ancestralidade ecoando em meu avesso, um canto de
identidade, um som de atabaque, um cerimonial com liberdade, a luz
da divindade emociona minha humanidade.
(Eli Odara Theodoro)

As propostas curriculares são construídas e dotadas de intencionalidades, mas não são somente documentos escritos para se tornarem normas, eles são vivenciados dentro dos planejamentos, dentro das aplicações cotidianas e reflexões que circundam os ambientes educacionais. Podendo criar formulações pouco efetivas e distanciamentos da realidade educacional, pois currículo é também cultura, currículo é formação, mas também adaptação.

Lopes (2004a) afirma que:

[...] por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. (p. 110)

A formulação de políticas públicas que pretendem dar sentido aos currículos, como o caso da BNCC e dos documentos que são oriundos a partir dela - em Mato Grosso, temos os Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) - em muitos momentos retiram os sentidos curriculares quando ignoram que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais não só aplicam o currículo; mas o reconstróem, remontam, experienciam e aplicam de acordo com suas interpretações, subjetividades, identidades e desejos. Mas o que ensinamos aqui não é simplesmente dizer que a construção da BNCC e de seus documentos oriundos não pensaram ou chegaram a discutir sobre esse tema, mas sim que o distanciamento prático dos atores envolvidos no currículo vivido nos ambientes escolares da construção dos mesmos pode ser um grande problema prático de compreensão e análise de suas intencionalidades.

No caso da BNCC e documentos oriundos, poderíamos dizer que essa incompreensão não seria de tudo negativa, pois durante a pesquisa apontamos a relação do documento com a lógica neoliberal e colonialista que impregnam a última política curricular nacional. Mas então aqui está também localizado um relevante ponto que evidencia a urgente necessidade de construção e produção de pesquisas científicas que disputem esses sentidos e busquem

subsidiar elementos para a narrativa contra hegemônica do que têm sido os currículos, sua aplicabilidade e as objetivações que têm se colocado entorno deles.

As políticas curriculares são constituídas, de acordo com o que define Lopes (2004a), de propostas e práticas curriculares. Neste caso, está em jogo um “processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados” (pág. 111), onde a produção e seleção daquilo que deve ser ensinado na escola, que denominamos de currículo é também uma produção cultural, fruto de produções sociais. E para esta pesquisa é também central que consigamos pensar as produções curriculares a partir da construção/negação de culturas, de subalternidades; pois para nós pensar o currículo escolar é pensar cultura e as produções oriundas deste processo, dando ênfase na importância dos estudos culturais. Para nós a relação entre currículo e cultura é uma forma de se pensar as relações culturais imbricadas nas relações de poder da nossa sociedade, então aliar o que aqui estamos chamando de colonialidades ao neoliberalismo é compreender também que a lógica que impera e constrói o neoliberalismo também é impulsionada a partir de uma *modus operandi* neocolonialista.

Quando dizemos que pretendemos pensar os possíveis encontros entre as teorias decoloniais e o materialismo histórico-dialético, estamos chamando para o diálogo um conjunto de autores que são fundamentais para compreender as relações entre neoliberalismo, colonialismos e pensar aliando isso as relações de opressão tão presentes na construção da sociedade brasileira.

No desenvolvimento do currículo escolar, novos conhecimentos são incorporados, reelaborados e ressignificados em saberes e práticas. Como redes de significados que têm seus sentidos, lógicas e técnicas sendo construídas em lugares por vezes diferentes daqueles da cultura escolar. Ou seja, em torno das diferentes disciplinas e conteúdos ensinados e aprendidos nas escolas: regras são estabelecidas, comportamentos determinados, normas organizadas, valores aferidos e elementos de diferentes culturas postos em contato, se modificando e se (re) construindo mutuamente.

Sobre as aprendizagens e relações de poder que estão presentes em torno delas, Moreira e Silva (1997, p. 112) afirmam que “se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político”, podemos então reafirmar que currículo é manutenção

ideológica de poder, é também manutenção sistemática das classes sociais através do conhecimento.

Tendo como base uma abordagem sociológica e crítica do currículo, percebe-se que os conhecimentos ditos escolares representam um capital simbólico valioso, organizando-se em disciplinas entendidas como um conjunto de práticas que geram conhecimentos e saberes ligados a objetivos supostamente pedagógicos. Valorando a lógica educacional bancária, em que o aluno é um mero espectador que possa ser preenchido pelos conhecimentos que o professor possui, desconectando os conteúdos a realidade de estudantes, não os permitindo criar relações entre os conteúdos. Como lembra Llavador, (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas inter-relacionadas”. Ou seja, para além de um conjunto de conteúdos selecionados, hierarquizados e separados em disciplinas ou componentes curriculares, que devem ser trabalhados com estudantes, sendo os conhecimentos escolares um produto histórico, constituído de segmentações que abarcam múltiplos interesses e, por isso, estão cheios de significados e sentidos, coerentes com valores atribuídos à educação no tempo e espaço que se vive. São, portanto, *densos*, como afirmou Gimeno Sacristán (1999), ressaltando que uma complexa racionalização técnico-científica do currículo escolar produziu esquematizações, ordenações de finalidades, distinção de etapas e sequências nos processos de ensino.

Os conteúdos tomam a centralidade dos currículos, mesmo que distante da realidade cultural e social, para assim sistematizar uma sequência de objetivos de aprendizagem pautados em documentos circunscritos de forma tendenciosa, pouco democrática e alicerçada a interesses do capital, seguindo orientações do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), congregando assim um sentido de reordenamento do mundo do trabalho.

Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são igualmente condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball & Bowe, 1992). As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização que produzem diferentes experiências e habilidades em responder favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem

realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

Com o intuito de um maior aprofundamento da pesquisa buscamos aporte em curriculistas e autores que discutem alguns conceitos e categorias centrais para conseguirmos pensar sobre currículo, cultura, colonialismos, racismo e neoliberalismo; buscando referenciais teóricos que possam subsidiar o estudo através de Apple (1998), Arroyo (2013), Bernadino-Costa (2019), Dussel (2005), Fanon (2008), Gadotti (1995), Garcia e Moreira (2012), Gomes (2010), Silva (1995), Moreira (2008), entre outros, abordando-os criticamente.

A importância de pensar as construções curriculares de forma plural traz à tona a necessidade urgente de compreender que currículo, enquanto conceito, não se resume a um processo de unicidade, mas sim uma singularidade de significados, conceitos, práticas e disputas. Partindo do pressuposto de que o território do currículo é amplo e diverso é que construímos nossa narrativa de pesquisa.

Arroyo (2013), afirma que alguns dos significados dessas iniciativas são levar as disputas para a visão fechada do conhecimento curricular. Dentre as iniciativas cabe destacar a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que veem do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos.

Existe, em meio aos curriculistas, uma vasta compreensão do sentido das disputas e narrativas. Apoiamo-nos em Arroyo (2013), McLaren (2000a), Apple (1982), Lopes (2004), dentre outras e outros mais contemporâneos para conseguir compreender de onde partimos no desenho teórico-metodológico e conceitual do campo do currículo, mas compreendendo que nossa pesquisa não é restrita a discussões sobre o currículo de forma fechada, mas sim dentro de uma visão de cultura, racismo e colonialismos. Pois esta pesquisa é parte de uma trajetória de pesquisas que visam compreender e disputar os sentidos das reformas na educação básica brasileira, entendendo as relações com a construção e implementação da BNCC e documentos oriundos aqui no estado de Mato Grosso.

Lopes (2004) afirma que “por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas dentro de sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. ” (p. 110). Sendo prescritivo o currículo se torna também

distante e pouco real no cotidiano escolar, pois com todas as movimentações de reformas educacionais o currículo passa de somente um documento, para um documento norteador pouco dinâmico, mas que se pretende não somente orientar, mas também conduzir toda a política educacional a partir dessas novas mudanças.

CAPÍTULO 2: AS DISPUTAS CURRÍCULARES NOS “BRASIS” DA COLONIZAÇÃO, ELEMENTOS E NARRATIVAS DAS CONSTRUÇÕES CURRÍCULARES EM MEIO AO CAOS NEOLIBERAL

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
 Há escolas que são gaiolas
 Existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
 Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
 Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
 Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
 Deixaram de ser pássaros.
 Porque a essência dos pássaros é o voo.
 Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
 O que elas amam são pássaros em voo.
 Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
 Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
 O voo não pode ser ensinado.
 Só pode ser encorajado.
Rubem Alves na crônica Gaiolas e asas.¹²

Nesta seção, discorre-se sobre o uso da decolonialidade neste trabalho, apresentamos brevemente algumas justificativas que buscam dar sentido às mobilizações de conceitos e categorias durante este trabalho, compreendendo os limites colocados entre as escolas teóricas aqui utilizadas. Fazemos durante esta seção uma explanação dos motivos pelos quais resolvemos chamar ao diálogo autores e autoras decoloniais e não somente os do materialismo histórico, sendo que as categorias que utilizamos como base para este trabalho são pertencentes à corrente teórica do materialismo histórico, mas também buscamos outros diálogos, principalmente quando vamos abordar as relações culturais que permeiam o currículo, trazendo autores que costumeiramente são utilizados em trabalhos que buscam esses referenciais teóricos. Na segunda parte desta seção, trazemos análises sobre legislações e encaminhamentos que estamos trazendo para esta pesquisa para dar sentido ao que estamos chamando de pacote de reformas empresariais, perfazendo um breve histórico das últimas movimentações das reformas educacionais.

¹² ALVES, Rubem. **Opinião folha de São Paulo**. Folha de São Paulo, 2001. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm> >. Acesso em: 20, maio de 2020.

2.1. Trincheiras de lutas e disputas: Decolonialidade e currículo

Nos encontros e possibilidades de disputas das narrativas da educação há sempre caminhos possíveis, e todo caminhar é influenciado por nossas escolhas e identidades, dito isso, é importante explicitar nossas escolhas de diálogos com a decolonialidade, onde esse diálogo se dá objetivando ampliar os horizontes de disputas, e não como um fechamento por si só dentro de uma vertente de análise e compreensão da realidade.

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 10).

A decolonialidade como um projeto acadêmico político tem significativa importância na construção de narrativas contra hegemônicas, dialogando com a oralidade, com as formações culturais não sistematizadas pela ciência tradicional e como uma maneira de forjar outros conhecimentos, pois:

[...] um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto que invisibiliza o *lócus* de enunciação do negro, deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 10)

Torna-se importante que os esforços também sejam para afirmar a decolonialidade como esse projeto acadêmico-político que consiga olhar para a realidade da população negra, compreendê-la e produzir ciência não a partir de sujeitos negros brasileiros, mas com sujeitos negros brasileiros, pois existem armadilhas facilmente compartilhadas e reproduzidas na prática científica.

Entendendo as influências de escolas do ocidente sobre a produção do pensamento latino-americano, é relevante refletir e intervir politicamente para cooperar com o rompimento da lógica que busca referendar o epistemicídio, como se fosse o único caminho possível. Dizer que somos parte dos que remam contra, não significa em hipótese alguma negar a lógica hegemônica presente na academia, menos ainda tentar reduzir aos que divergem de nossa escolha prática/teórica de construção da pesquisa.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos

processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Quando mobilizamos o conceito de epistemicídio tratado por Carneiro (2005), é para trazer ao centro do debate teórico de nossa pesquisa as relações entre os neocolonialismos e a lógica racista tão presente nas produções científicas brasileiras, pois quando fazemos tais tentativas de diálogos dos autores decoloniais e do materialismo histórico, é uma forma de problematizar o sentido e a centralidade dada às produções no Brasil, em muitos momentos fazendo análises dos conceitos de classe não compreendendo o que são os meandros das classes no Brasil. Generalizar o conceito classe no Brasil é um grave perigo, pois classe tem raça, gênero e orientação sexual; quando pensamos então a classe trabalhadora brasileira pode ser acentuadamente equivocado não compreendermos as relações entre raça e classe colocadas nas formas de exclusão e opressão da sociedade brasileira.

Existem importantes sistematizações que conseguem dinamizar a relação entre as produções dos mais diversos movimentos de resistência e a ciência também como polo e possível movimento de resistência, a exemplo do esforço do grupo de investigação modernidade/colonialidade¹³, em que pese as discussões sistematizadas a partir do trabalho desse grupo de investigação terem importantes impactos na formulação científica dos países terceiro-mundistas elas também trazem ao centro, “para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 11).

Dizer que fizemos uma escolha teórica no campo de pesquisas em educação não nos outorga o direito a negar as importantes contribuições das produções que se aproximam do materialismo histórico-dialético, compreendendo que parte significativa das referências que mobilizamos para analisar categorias e conceitos nesse trabalho são também influências diretas das produções desse campo tão amplo denominado de materialismo histórico.

Para que tentemos delimitar nossos encontros e desencontros é importante ainda fazer um exercício de reflexão sobre as teorias pós-críticas e críticas no campo de pesquisas em educação, pois apostamos no rompimento com essa dicotomia entre os críticos e os pós-críticos, também apostamos nos potentes encontros fronteiriços que viabilizam esse caminhar teórico, a exemplo de significativas produções que já têm demonstrado a possibilidade dos encontros que fazemos neste trabalho a partir da mobilização de conceitos e categorias de

¹³ Para saber mais sobre o grupo de investigação modernidade/colonialidade ver Freitas, A (2019).

diferentes tradições, autores como Michael Apple (1982; 2005), Miguel Arroyo (2013; 2019), Frantz Fanon (2008), Henri Giroux (1999; 2003), Silvio de Almeida (2018), Patrícia Hill Collins (1998; 2019), Angela Davis (2016), e outras que poderíamos citar, já fazem um trajeto de conceitos e categorias que se encontram para pensar a sociedade moderna, utilizando o que aqui estamos denominando de encontros teóricos de escolas diversas. Por exemplo, Collins (1998) trata sobre o conceito de Interseccionalidade para pensar as relações entre raça, gênero e classes sociais. Collins (1998; 2019) aborda de forma muito potente o que para alguns marxistas e marxianos ainda pode-se dizer como um complexo terreno teórico o conceito de Interseccionalidade, utilizando-se de bases do materialismo histórico para conseguir pensar a sociedade moderna, assim como Davis (2016) ressalta que é urgente que consigamos entender as categorias de análise das classes sociais em toda sua diversidade; compreendendo que a classe trabalhadora é composta de sujeitos que possuem gênero, diversidades sexuais, possuem identidades raciais e que isso não cabe mais dentro de análises homogêneas, fazendo importantes releituras das produções tradicionais do materialismo histórico, trazendo essas leituras para a contemporaneidade.

Encontros entre as teorias críticas e pós-críticas são uma possibilidade de ampliar diálogos, segundo Scocuglia¹⁴ (1999, p. 175), “é transitar pela representação e apresentação da própria realidade, é não abdicar da totalidade, mas não ignorar a diferença”. Em que pese, essa diferença se delimita aqui, na capacidade de forjar narrativas que compreendam a questão racial e étnica no Brasil, de modo a trazê-la ao centro do debate de currículo e políticas públicas educacionais.

Cabe ainda dizer que nessas tentativas de fronteiras, o racismo e a discussão sobre conformação de políticas públicas educacionais são delimitadores, pois se hoje as produções sobre a organização do sistema capitalista ainda têm significativa relevância, é preciso que consigamos nos debruçar sobre qual a égide de sustentação da modernidade/colonialidade. Desde a divisão internacional do trabalho com marcas severas dos processos de escravização, até a compreensão de organização do sistema-mundo com mecanismos de racialização presentes no sustentáculo do capitalismo.

Sobre a organização do sistema-mundo, cabe salientar as importantes e precursoras contribuições de Oliver C. Cox¹⁵ para formulação conceitual dessa categoria de análise,

¹⁴ Como nosso intuito direto não é aprofundar nesse assunto, mas apresentá-lo, deixamos uma importante contribuição desse debate presente em SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

¹⁵ Existe uma diversidade de publicações relevantes de Cox que permeiam a categoria de sistema-mundo, deixamos aqui um texto fundamental que pode ajudar no aprofundamento conceitual, pois compreendemos que é importante ressaltar suas contribuições referentes a essa categoria, mas que elas talvez não sejam apropriadas para uso nesse trabalho, onde optamos por trabalhar com as formulações de Wallerstein, mas não poderíamos ser

ocorrida entre os anos de 1960 e 1970, mas utilizaremos nesse trabalho as formulações de Wallerstein (1974), em que ele apresenta como a existência de processos e estruturas sociais nos quais o tempo/espaço é mais amplo que nos “Estados Nações”.

Um sistema-mundo é um sistema social. Um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito. Tem as características dum organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o qual as suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros. Podem definir-se as suas estruturas, em momentos diferentes, como fortes ou fracas. Em termo da lógica interna de seu funcionamento. O que caracteriza um sistema social, do meu ponto de vista, é o facto de a vida no seu seio ser em grande medida autocontida, e de a dinâmica do seu desenvolvimento ser em grande medida interna. (WALLERSTEIN, 1974, p. 337).

Cabe ainda ressaltar a importância da compreensão de que o atual estágio de organização do capitalismo expressa a estruturação de sistemas-mundo extremamente desiguais e excludentes, nas periferias do capitalismo e nos centros, dialogando com a compreensão de que a modernidade/colonialidade é parte significativa dessa reorganização do capitalismo imperialista¹⁶. Essas desigualdades forjam parte significativa dos processos de racismo presentes na lógica de superexploração¹⁷ dos países periféricos, mais especificamente nossa análise se debruça sobre como o racismo é estruturante das relações de poder e de sustentação de toda uma lógica de modernidade/colonialidade, ainda muito presente no “capitalismo à brasileira”¹⁸.

Para Grosfoguel (2019, p. 59) “a ideia de colonialidade estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade”. Partindo da compreensão de que o racismo estrutura a organização do sistema capitalista moderno é que pretendemos forjar a narrativa de que as estruturas de educação escolarizada também podem representar e manipular o racismo na relação intraescolar.

vacilantes em atribuí-lo como precursor desse conceito. Cometendo o que o próprio Wallerstein já acenou como problemática, a prática corriqueira de epistemicídio de diversas autoras e autores da periferia do capitalismo. Ver mais sobre o conceito de sistema-mundo: Cox (1959) e Wallerstein (1974).

¹⁶ Sabemos dos debates postulados em torno das categorias “Sistema-Mundo” e “Capitalismo Imperialista”, mas também optamos por compreender que a abrangência dessa pesquisa, não sendo pertinente nos debruçar sobre esse assunto. Mas há de considerar que diversos autores, como o próprio Wallerstein utilizam categorias de análise marxistas e se aproximam da Teoria Marxista da Dependência, o que se pode dizer uma possível continuidade de análises, não necessariamente rompimentos. Para saber mais sobre imperialismo, ver: LENIN, Vladimir. I. (1917/2009). **Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. São Paulo: Centauro.

¹⁷ Para saber mais sobre a categoria superexploração ver: MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência/Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**; organização e apresentação: Emir Sader. – Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

¹⁸ Expressão metafórica que estamos utilizando para demarcar o capitalismo no Brasil.

Sendo o currículo um espaço de afirmação, construção e instrumentalização cultural, é de suma relevância que consigamos problematizá-lo. Compreender as práticas cotidianas das escolas perpassa por compreender a organização social que a circunda, em que objetivamente as escolas são reflexos dessa organização. As escolas estão inseridas na sociedade, incorporando suas práticas, costumes e valores; então fica inviável que consigamos traçar um paralelo de análise das políticas curriculares sem explicitar que categorias e conceitos utilizaremos nesse trajeto.

O racismo faz parte da construção estrutural do atual sistema capitalista, no Brasil não seria diferente, podemos refletir que desde a recente história de invasão do que hoje chamamos de Brasil até os dias atuais, o problema da colonização se mantém. E para nós não é possível descolar as colonizações e neocolonizações do racismo, “por ser processo estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político” (Almeida 2018, p. 42).

Em uma rápida busca no memorial digital organizado na plataforma *slavevoyages*¹⁹ constata-se que 36,7% dos Africanos traficados do continente Africano para serem escravizados na América desembarcaram no Brasil, ou seja, para um processo de consolidação da lógica genocida da colonialidade mais de 1/3 dos africanos escravizados foram forçados a vir para o Brasil, conformando uma significativa população negra em nosso país, reforçando a ideia de que é impossível fazer análises reais de políticas públicas do que hoje é o Estado Brasileiro sem compreender o racismo como estruturante de nossa formação histórica/cultural.

Pensando nessa formação histórica/cultural é imprescindível ressaltar que os sujeitos africanos que participaram desse processo de diáspora forçada forjaram aqui outras culturas junto a povos indígenas e os europeus. Objetivamente que essas construções culturais não carregam em si processos indolores, muito pelo contrário, nunca houve tranquilidade na convivência entre as mais distintas etnias e raças que conviviam e convivem conflituosamente no território brasileiro.

As fortes influências na formação cultural também se deram a troco de muito

¹⁹ Para saber mais sobre expedições negreiras e comércio de escravos ver a plataforma digital www.slavevoyages.org, que contém um riquíssimo banco de dados sobre a temática. É um banco de dados de acesso livre, organizado pela Emory University (EUA), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil), a University of Hull (Reino Unido) e a Victoria University of Wellington (Nova Zelândia). Disponível em: <http://www.slavevoyages.org>. Acesso em: 25 mai. 2020.

derramamento de sangue negro e indígena, podemos destacar o conjunto de revoltas ocorridas no Brasil; como a revolta dos Malês em 1835, a revolta de Vassouras (também conhecida como revolta de Manuel Congo) em 1838, a Balaiada entre 1838-1841; todas essas revoltas citadas estão muito bem descritas na obra de Albuquerque e Filho (2006). A resistência negra no Brasil é também um processo importante para compreensão de conquistas no plano institucional e no cotidiano das populações negras, em que pese para além de revoltas, ainda temos outros movimentos de resistências, como a Cabanagem (1833-1840), a Sabinada (1837) a Cemiterada (1836), a reação das irmandades negras em Cuiabá (1864) fruto da proibição de enterramentos em igrejas, a Revolta dos Alfaiates (1798). Até ações mais contemporâneas que impulsionam as movimentações de resistência no seio de nossa sociedade.

Apesar de todas essas construções de resistências, ainda acompanhamos a formulação da ideia de uma convivência harmoniosa entre as populações racialmente oprimidas, como fora forjada em *o mito democracia racial*²⁰, tão defendida entre os anos de 1930 e 1940 para a construção da identidade nacional, sendo ostensivamente utilizada para tentar silenciar os movimentos de resistências, como se fosse possível a consolidação de uma cultura homogênea, fruto da miscigenação racial; se somando a construção do pacto civilizatório brasileiro.

Os movimentos decoloniais no Brasil tomam importante dimensão quando refletimos sobre a construção do pacto civilizatório brasileiro, até então naturalizado, em que as relações racistas ainda constituem e constroem as subjetividades e o imaginário social, pactuando a estrutura organizacional da modernidade/colonialidade.

Figueiredo (2018) traz importantes contribuições do Movimento Negro no Brasil, demarcando a centralidade do Movimento de Mulheres Negras que demonstram a falência do pacto civilizatório brasileiro, citando exemplos como a construção do Movimento Negro Unificado (MNU)²¹ com potentes vitórias na garantia de legislações com cunho de reparação histórica. Podemos citar como exemplos as Leis nº 10.639/03²² e nº 11.645/08²³, a Emenda

²⁰ Para saber mais sobre a construção do mito da democracia racial indicamos a leitura de DOMINGUES, P. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2005.

²¹ Para saber um pouco mais sobre a história do movimento negro brasileiro e a importante construção do MNU indicamos a leitura de GONZALEZ, L. "O movimento negro na última década", **Lugar de negro**, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (orgs.), Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982.

²² A lei 10.639/03 implementa políticas de reparação histórica através dos currículos brasileiros, com a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas

Constitucional 66/2012²⁴, e movimentações que culminaram na construção de políticas de ações afirmativas a partir de 2002.

Dessas importantes vitórias da mobilização do Movimento Negro Brasileiro podemos trazer para o centro de nossa discussão as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, essas que mexeram substancialmente na estruturação curricular brasileira, pois se pretendeu a partir dessas construções de políticas de implementação que vinculassem a história e cultura afro-brasileira e indígena na formação histórica brasileira. Em que significativos avanços sobre o lugar que o sujeito oprimido étnico-racialmente ocuparam, num cunho de reparação histórica elas impulsionaram as discussões e implementação de leis de cotas étnico-raciais no ensino superior. Gomes (2019, p. 226) afirma que “a luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o XIX, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para pessoas negras”, então a luta do movimento negro é parte significativa de construções contra-colonialistas e decoloniais, pois em movimento, o povo arranca direitos e garante a melhoria da qualidade de vida.

É marcante e perceptível como o movimento negro organizado se tem consolidado no debate educacional no Brasil, como a produção científica tem mudado de cor²⁵, tem-se inserido através de muita luta política os sujeitos negros no meio acadêmico, e que nesse processo é pouco provável o descolamento da construção de movimentos organizados da produção científica.

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências

social, econômica e política pertinentes à História do Brasil e determina o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, com o objetivo de ampliar debates sobre a valorização e conhecimento da história e cultura Africana e afro-brasileira.

²³ A Lei 11.645/08 versa sobre uma modificação na 10.639/03 com o seguinte texto: O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

²⁴ A Emenda Constitucional 66/2012 ficou conhecida como PEC das Domésticas, sacudindo diversos debates sobre o lugar das mulheres negras na sociedade moderna, foi aprovada e se transformou em LC 150/15; sendo importante destacar que existem muitas análises sobre os possíveis impactos da LC 150/15 na vida dessas mulheres, mas não nos cabendo aprofundamento nessa reflexão, citamos com o intuito de reforçar a ideia de que as movimentações das mulheres negras brasileiras têm sido há tempos colocadas em disputa, objetivamente a correlação de forças estabelece também não só a construção de um aparato legal, mas também a real efetivação dessas leis na vida dos sujeitos.

²⁵ Utilizamos a expressão metafórica que pode ter peso também simbólico, pois com a construção de políticas públicas educacionais de reparação histórica, as universidades públicas, que são os principais espaços de produção científica brasileira, tem-se visto menos embranquecida. Diversas universidades adotaram e formularam programas de inclusão de indígenas, de sujeitos residentes no campo, de sujeitos negros e de estudantes advindos de escolas públicas.

Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. (GOMES, 2019, p. 223).

Quando Gomes (2019) trabalha a relação entre os Movimentos Negros e a intelectualidade negra brasileira, ela também traz à tona a narrativa acima tratada por Figueiredo (2018), de reconstrução de um novo pacto civilizatório brasileiro. Pacto esse que tem sido forjado com muita mobilização popular, e que acreditamos não ser um processo automático, ou construído em curto prazo; são disputas cotidianas que têm acentuado severas mudanças na correlação de forças nacional.

A construção de um novo pacto civilizatório brasileiro é uma necessidade que perpassa desde a ocupação da institucionalidade, que só é possível com uma mudança de acesso à educação superior; acesso que deve ser pensado como um pilar de acesso, permanência e conclusão da primeira etapa de graduação; mas deve também se estender a políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação e financiamento próprio de pesquisa científicas. Então essa construção perpassará também por profundas mudanças na construção dos currículos de educação básica, pois é nessa etapa de ensino que as subjetividades estão sendo forjadas com maior influência social, é na educação básica que as crianças negras começam a se perceber como sujeitos políticos, que os e as adolescentes constroem seus sonhos através daquilo que lhes é palpável. É também na educação básica que a juventude negra deixa de frequentar a escola!

Segundo dados do PNAD Educação (2019),

[...] “das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos”²⁶

Esses dados são muito preocupantes quanto ao cenário de evasão escolar no país, pois é notório que a juventude negra é a mais atingida quando pensamos na conclusão da educação básica. Os motivos podem ser os mais diversos, mas alguns são bem preocupantes. Os que perpassam pelas necessidades práticas de sobrevivência, como ter que abandonar os estudos para trabalhar e complementar a renda familiar; até falta de perspectiva de acesso a garantia

²⁶ Pesquisa realizada na base de dados e notícias do IBGE, no que se refere à amostra da **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação 2019**.

Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acessado em 24/07/2020.

de continuidade dos estudos na educação superior. Ou seja, a educação básica precisa fazer sentido aos sujeitos para que eles consigam almejar através dela a construção de um futuro com maior dignidade, o que passa concretamente por políticas específicas que consigam entender as demandas e necessidades da maioria do povo brasileiro.

É possível afirmar que, a partir das mobilizações dos movimentos sociais e a tremenda reorganização na sociedade brasileira nos últimos anos, os sujeitos racialmente oprimidos conseguiram garantir alguns pontuais avanços nas construções de políticas públicas, avanços estes que podem ser significativos para a tentativa de reparação histórica e de que consigamos encarar frente a frente à dolorosa realidade do racismo na construção do capitalismo à brasileira.

Na ciência existem questões pertinentes que podemos trazer à reflexão para problematizações e debates; o racismo é uma derivação do sistema capitalista? O fim do capitalismo seria automático o fim do racismo? Essa questão pode se mostrar com muita pertinência para nossa discussão sobre currículo e decolonialidade, pois traz à tona a urgente necessidade de que consigamos estruturar processos educativos pautados no anticapitalismo, que também tenham centralidade na superação do racismo e das opressões de gênero e sexualidades. Uma educação que se pretende decolonial é também uma educação anticapitalista!

Entre os mais diversos teóricos que discutem educação, sempre houve pertinentes debates da importância da educação escolarizada para que consigamos pensar a construção de outras sociedades possíveis, e que para nós a educação escolarizada pode ter uma centralidade na perspectiva de construção de um projeto decolonial. Pois, se o racismo é parte estrutural de construção do atual sistema econômico e político, para superá-lo é de suma importância que consigamos disputar os rumos das atuais políticas públicas educacionais. Então não tendo a necessária pretensão de responder as questões acima levantadas nós as trazemos como uma forma de suscitar os debates educacionais acerca do que pode significar a educação dentro de um projeto decolonial, afirmando nossos preceitos de análise numa concepção anticapitalista de educação, compreendendo o anticapitalismo dentro dos conceitos e categorias que já citamos acima. Analisando a classe trabalhadora brasileira em toda sua complexidade racial, de gênero, de diversidades sexuais, chamando ao centro do debate a categoria de interseccionalidade (Collins, 1998; 2019) para compreender os rompimentos que pretendemos disputar junto a construção desta pesquisa.

2.2. Disputas curriculares no Brasil: narrativas do atual panorama das reformas empresariais na educação brasileira

Quando analisamos e refletimos sobre as construções das reformas empresariais realizadas nos últimos anos na educação brasileira, fica evidente a forte aliança dos setores da burguesia nacional e internacional - um pacto forjado desde a ocupação dos espaços de poder institucional, perpassando pelo convencimento midiático até a implementação das políticas públicas que subsidiam a existência do povo brasileiro.

A educação tem sido um terreno de muitas disputas frente ao reordenamento do sistema econômico, principalmente no que diz respeito ao papel do Estado na construção e implementação de políticas públicas, pois se pensarmos a construção de currículos únicos, a drástica modificação na última etapa da educação básica (hoje denominada de ensino médio), as legislações que prevê congelamento de investimentos na educação e até tentativas de controlar o fazer docente a partir de discussões como o Escola Sem Partido. Com todas essas reformas e modificações, cabe a difícil tarefa de educadoras e educadores do tempo presente se organizarem para compreender e disputar os rumos do que ainda temos de educação pública brasileira.

Arroyo (2019, p. 73), traz uma questão muito interessante para discussão, “que saberes produziram e aprendeu a categoria docente em suas situações de luta por sua afirmação como trabalhadores?”.

Tal pergunta pode gerar em nós tremendos desconfortos, pois se sabe que a categoria docente no Brasil é por natureza forjada em meio às lutas cotidianas, educação por si só, poderia ser definida como território de construções e desconstruções das lutas cotidianas da sociedade. É nos espaços de educação formal que lidamos cotidianamente com as contradições evidentes no seio de nossa sociedade, sendo mais pontual, a escola básica hoje no Brasil carrega em si todas as possíveis marcas de nossa história, e como dissertamos no tópico acima, o racismo é também presente na escola e a partir daí se reconhece a importância de mobilizar autores decoloniais e do materialismo histórico para que consigamos refletir sobre as atuais políticas públicas, mas também em como os grandes investimentos de financiadores internacionais têm relação com as neocolonizações e a manutenção dos problemas de classes sociais, que para nós são indissociáveis do racismo e machismo.

No subcapítulo anterior, mobilizamos algumas discussões em torno das lutas dos movimentos negros no Brasil, para conseguirmos compreender e justificar o uso da

decolonialidade como ferramenta política de pesquisa e produção científica. Aqui podemos retornar as autoras e autores brevemente citados lá atrás para compreender a aliança de lutas entre o movimento educador e os demais movimentos sociais.

Quando citamos Lélia Gonzalez (1982), Nilma Lino Gomes (2017; 2019), Silvio de Almeida (2018) e outros, estamos também compreendendo a importância desses sujeitos na construção histórica de um imaginário social que rompe com a lógica de compreender os movimentos de luta de forma isolada. Então, a pergunta trazida acima pode ter inúmeros desdobramentos; pretendemos aqui, impulsionar a compreensão de como têm se organizado as elites nacionais para dar legitimidade às reformas empresariais e como nós, as educadoras e educadores do tempo presente têm apreendido e disputado os rumos a partir de nossas lutas cotidianas nas escolas, universidades, sindicatos, coletivos de educadores e demais movimentos organizados que vivenciamos e construímos para resistir e modificar os desmandos presentes nessas reformas.

Na luta por afirmação como trabalhadores, nós os docentes temos tido gostos amargos, doces, azedos e muitos sentimentos forjados em meio a essas disputas. As reformas empresariais da educação brasileira têm tentado também nos silenciar e desarticular as possibilidades de organização coletiva, de encontros que podem se tornar potências.

É nessa contradição de luta por reconhecimento como trabalhadores e como sujeitos políticos é que também refletimos sobre o papel da escola e da educação, que em muitos momentos tem uma carga assistencialista e supridora das ausências do Estado no viver digno dos sujeitos. Ora, se pensarmos que as disputas cotidianas por reconhecimento são também disputas por compreensão de sujeitos desassistidos, logo compreendemos a dura contradição que a educação básica (principalmente a pública) é cotidianamente colocada; a de ser polo de acolhimento das durezas causadas pela ausência de políticas públicas para garantir os direitos essenciais à vida, como moradia, terra, emprego e renda, comida e saúde.

As escolas públicas são sobrecarregadas de funções que não deveriam permeá-las, como os tristes exemplos de educandos que têm na escola as suas principais refeições diárias, o seu local de afeto e possíveis diálogos, o seu refúgio frente à dura realidade de subsistência que é submetido. Então nós, as educadoras e educadores aprendemos cotidianamente que as lutas forjadas nos meios educacionais são em muitos momentos as lutas também pelo viver com dignidade!

Reformar os currículos, o fazer docente, os métodos e os saberes escolares são alvos diretos da atual lógica de reformas empresariais; carregados da narrativa de baixos índices de

aprendizagens medidos nas avaliações em larga escala os proponentes dessas reformas não se oneram a responsabilidade por pensar políticas públicas que garantam além de acesso à escola, também a possibilidade de manutenção e conclusão dos estudos.

Os reformadores utilizam de uma diversidade de estratégias muito duvidosas para disputarem os sentidos de implementação das políticas neoliberais na educação, pois os mesmos são os que “detectam os problemas” a partir das avaliações em larga escala; após essa detecção, os mesmos vendem soluções prontas, como mágicas para resolver os problemas educacionais brasileiros, através das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e de privatizações dos setores públicos, os reformadores conseguem articular um potente mercado educacional. Em que eles avaliam os problemas, mensuram os dados dos mesmos, sistematizam esses dados e após, ofertam um serviço pretensiosamente resolutivo para esses problemas.

No subcapítulo anterior trouxemos importantes dados sobre a evasão escolar, levantados pelo IBGE, que podem subsidiar a discussão sobre a ausência de políticas públicas que evidenciarão mudanças estruturais na educação nacional. Dados que são reveladores sobre quem são os sujeitos que ora abandonam a educação escolarizada, cruzar esses dados para pensar políticas públicas deveria ser parte central dos atuais debates das reformas, mas o que vemos é o contrário a isso.

Percebe-se que muito se tem discutido sobre o fazer docente, sobre o que ensinar nas escolas, até sobre como ensinar; mas quando pensamos em quem são os sujeitos envolvidos nesses processos de ensino-aprendizagem os reformadores acreditam que a viabilidade de resolução desses problemas se dará com habilidades socioemocionais, com construções de projetos de vida, com protagonismo juvenil e outros termos que tentam utilizar para forjar a narrativa das reformas. Descaracterizando ainda mais a função social da educação.

No documento da Base Nacional Comum Curricular publicado em 2018 encontramos o seguinte texto:

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

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação

da natureza” (BRASIL, 2013)²⁷, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU²⁸). (BRASIL, 2018, p. 10)

Como temos tratado em nossa narrativa, a BNCC convence facilmente, quando fazemos a leitura da mesma sem uma compreensão mais ampla do conjunto de reformas empresariais mobilizadas na educação nacional. O texto da BNCC parece ideal e interessante para a resolução de problemas históricos da educação brasileira, pois ele trata dos mesmos. Então em leituras superficiais e pouco críticas sobre o conjunto da obra, é razoável que encontremos muitas pesquisas que consigam evidenciar os pontos positivos dessa construção a partir da BNCC.

Vale destacar o que definem como aprendizagens essenciais no documento da BNCC, pois se asseguram de também garantir o que fora construído há anos lá na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Para os proponentes da BNCC as aprendizagens essenciais devem ser padronizadas, deslocando das distintas realidades educacionais presentes no Brasil. A pecha de se trabalhar a partir da ideia de aprendizagens essenciais e dizer que os estados, municípios e unidades escolares terão autonomia para implementar os currículos a partir de suas especificidades e demandas locais é no mínimo com a crença de que nós, os educadores, somos ingênuos.

Essa afirmação pode ser perigosa, mas se analisarmos as reformas como um todo, entenderemos também que a BNCC é um limitador nos processos de ensino-aprendizagem, pois a mesma visa também reformar os mecanismos avaliativos, através das avaliações em larga escala eles não mensurarão as especificidades e a dita autonomia dada aos estados, municípios e unidades escolares. O que será mensurado é o que denominam de aprendizagens essenciais, gerando índices para legitimarem as narrativas propagadoras das reformas.

São nesses pequenos espaços de disputa que moram o perigo de implementação de currículos pautados em aprendizagens essenciais, pois logo estamos dizendo que o restante não necessariamente é essencial. Mas como definir o que é aprendizagem essencial para um país de dimensões continentais como o Brasil?

Os reformadores utilizam da narrativa de autonomia para conseguirem também responsabilizar as educadoras/es pelo fracasso educacional, pois em caso de sucesso o mérito será das reformas! E por isso é tão importante que consigamos realizar análises da construção

²⁷ Utilizam a citação de um Caderno de Educação em direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2021.

²⁸ Sobre a Agenda 2030 da ONU. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/>>. Acessado em 08/04/2021.

dessas reformas empresariais da educação, para que consigamos também disputar narrativas a partir das falaciosas contradições tão evidentes nessas construções. Vemos nos trechos de texto acima que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 08), trecho esse que fora retirado de um caderno de educação em direitos humanos, construído em 2013, que poderíamos até exaltar as intencionalidades discursivas desse trecho, mas não podemos esquecer-nos de analisar sua parte complementar, que utiliza do mesmo para legitimar a narrativa dos currículos engessados pela base.

Outro trecho importante de análise frente ao documento da BNCC diz respeito às Competências Gerais da Educação Básica, onde eles definem aquilo que deve ser tratado como prioritário no modus operandi dos currículos nacionais.

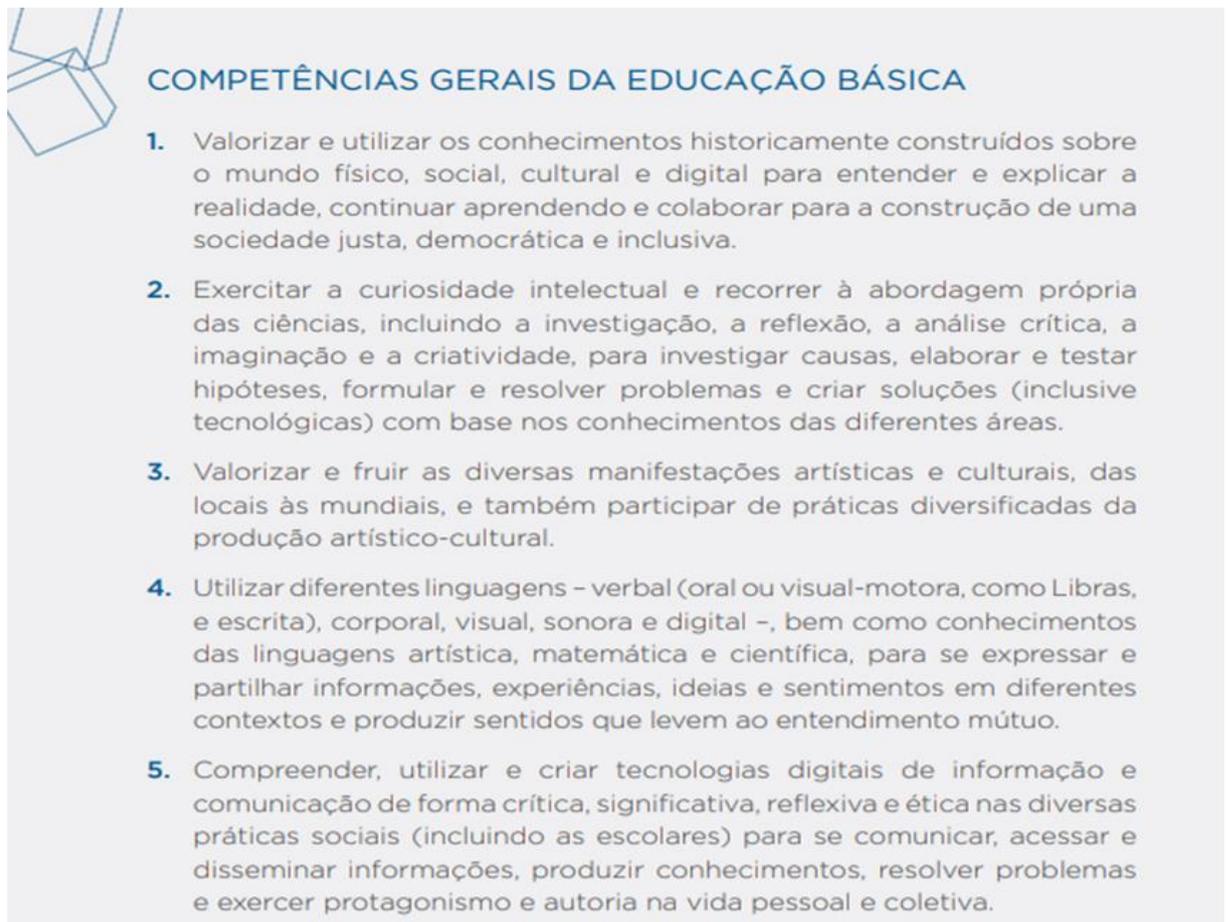


Imagem 1. Competências gerais 1 a 5 da educação básica. Fonte: Documento da BNCC 2018.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Imagem 2. Competências gerais 6 a 10 da educação básica. Fonte: Documento da BNCC 2018.

O texto construído acima para dar vazão à compreensão das competências gerais da educação básica contidos na BNCC é bem amplo e até inclusivo, mas existem questões que permeiam os atuais debates sobre as reformas empresariais da educação e que por mais bem redigidas e inclusivas que sejam as narrativas adotadas para dar legitimidade à Base, é importante trazermos para a discussão alguns apontamentos que tencionam presentes contradições.

Como conseguiremos implementar competências gerais tão amplas e dinâmicas, se estamos vivendo a realidade de uma emenda constitucional aprovada em 2016, denominada EC nº 95/16²⁹? Tal emenda que versa sobre o congelamento de investimentos públicos em diversas áreas, incluindo a educação, por vinte anos.

²⁹ A Emenda Constitucional nº 95 foi proposta como PEC do teto de gastos, em 2016, intitulada na época de PEC 241/2016 na câmara federal e tramitando como PEC 55/2016 no Senado Federal. Sendo fruto de homéricas disputas tanta nas casas legislativas nacionais como tensionada por meio de mobilizações dos movimentos

É preciso que consigamos problematizar esses fatos, para não os naturalizar, pois para que a implementação da BNCC pudesse apresentar resultados minimamente positivos, tal deveria ser alicerçada a um plano nacional que vise ampliar os recursos destinados para a educação pública. Para que educandos e educandas consigam:

CG 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Assim como pede o texto da Competência Geral 01 da BNCC, é necessário que as unidades educacionais tenham estruturas física, material e humana que viabilizem a explorar os meios digitais, culturais e toda uma dimensão que as escolas públicas brasileiras, em sua maioria, guardam tremenda distância. Então, é falaciosa a ideia de que conseguiremos trabalhar essas competências gerais sem um mínimo de investimento em estrutura das escolas; sem pessoal para dar suporte aos processos de ensino-aprendizagem, sem a existência de programas e políticas públicas que viabilizem acesso aos meios digitais, à promoção cultural e a todas as dimensões que a Base vem propor. Sendo assim podemos afirmar a BNCC como parte de reformas empresariais, que visam o aprofundamento das desigualdades sociais já existentes, pois pode também significar o desmonte da educação básica e pública.

A implementação das competências gerais da educação no cotidiano das escolas brasileiras poderá sim ocorrer, mas onde elas ocorrerão é mais um questionamento que devemos trazer à tona. Pois se sabe que as escolas privadas que as elites nacionais estão inseridas, darão conta de proporcionar aos educandos acesso as mais diversas tecnologias educacionais, a ampla participação e construção de conhecimentos acerca dos produtos culturais e dos mais diversos saberes que só conseguiremos fazer presente na educação pública brasileira se houverem políticas públicas de expansão e ampliação dos investimentos em educação, mas não só em educação, também em áreas sociais.

Se analisarmos as competências gerais 5 e 6, podemos apontar outras contradições evidentes para além das discursividades adotadas na construção do texto da BNCC. Como tratamos acima, a implementação da Base pode ser real e funcionar se for acompanhada de políticas públicas de melhoria dos espaços educacionais; mas também de condições

sociais organizados, a mesma versa sobre o congelamento de investimentos por 20 anos em anos como a Educação, Saúde e Assistência Social. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acessado em: 20/08/2020.

estruturantes na vida dos educandos que circundam as escolas. Abaixo, daremos destaque aos textos dessas competências, pois merecem ser analisados com o máximo de cuidado.

CG 5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

CG 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 09)

Na CG 5 objetivam que as e os educandas/os consigam “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, para além dos limites já expostos no fazer docente que enfrentamos no cotidiano das escolas públicas de educação básica, esse texto traz objetivos que poderiam potencializar a formação da juventude no século XXI; como é o caso do trecho que cita além da compreensão e utilização: a criação de tecnologias digitais (e paramos por aqui, sem acrescentar o formato crítico, significativo, reflexivo e ético que é proposto), quando nos debruçamos para compreender quais os atuais papéis da educação da juventude no século XXI, objetivamente nos esbarramos num cenário jamais visto de informatização, inserção tecnológica e digital na vida humana.

Os jovens do tempo presente fazem parte de uma geração que nasce cercada de novas tecnologias, que estabelece relações, vínculos, aprendizagens e é também dependente das tecnologias digitais. Sendo assim, é também urgente que a educação consiga incorporar as tecnologias digitais em seu cotidiano, pois elas podem ser determinantes na formação da juventude.

Isso nos impulsiona a refletir sobre a urgência de implementação de políticas públicas que deem conta de proporcionar acesso às tecnologias digitais, isso também perpassa pela educação básica, pois é nessa etapa da vida que os jovens constroem aprendizados significativos e podem dar sentido a esses usos de forma a acrescentar em seu bem viver. Então a BNCC e seu texto expressam necessidades do tempo presente, que concordamos em partes com essas necessidades, sendo então uma discussão de forma e não necessariamente de conteúdo. Pois como já explorado acima, sua implementação ocorrerá se for acompanhada de investimentos na educação e em políticas sociais que proporcionem que as ditas aprendizagens essenciais se tornem também reais e efetivas na vida de educandos/as.

Quando discutimos a BNCC e apontamos contradições evidentes não só em seu texto, mas principalmente na trajetória de construção e implementação da mesma, fica evidente que ela tem sido uma opção política em detrimento de tantas outras, como o PNE (Plano Nacional de Educação); o Bolsa Família; as políticas de incentivo, formação e valorização da carreira docente e tantas outras que perderam espaço frente à guinada conservadora que vive o Estado brasileiro.

Ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é econômica. (CÁSSIO, 2019, p. 34).

É uma escolha econômica do ponto de vista neoliberal, no ponto de vista dos “reformadores empresariais”³⁰ é a única escolha possível, pois assim conseguem preparar o território para a ampliação do mercado educacional³¹ frente ao desmonte das escolas públicas de educação básica.

Perfazendo uma análise na íntegra do documento intitulado de DRC-MT (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso) vale ainda ressaltar o que podemos considerar significativos avanços se compararmos ao documento nacional da BNCC, como o exemplo da manutenção do componente curricular de Língua Espanhola na etapa do ensino fundamental, que não está presente no texto da BNCC, mas nos DRC-MT o mesmo é mantido segundo texto presente no documento.

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) define, dentre outras questões, as competências básicas e mínimas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais para o ensino de Língua Estrangeira que, no caso de Mato Grosso, é o inglês e o espanhol que estão tradicionalmente presentes nas matrizes curriculares. (MATO GROSSO, 2018, p. 98).

Esse trecho do DRC-MT que consideramos como um pequeno avanço em comparação à BNCC não traz um grande salto de qualidade no que diz respeito à discussão da linguagem e relações culturais. Lopes (2018) afirma de maneira muito pontual que “[...] é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida

³⁰ O uso deste termo é tratado por Freitas, L (2014), usamos aqui no mesmo sentido.

³¹ O uso do termo mercado educacional é tratado aqui de forma ampla, compreendendo todas possibilidades advindas das reformas empresariais na educação: compreende a venda de livros didáticos e materiais apostilados; a venda de cursos de formação para as secretarias de educação; oferta de cursos referentes aos itinerários formativos contidos na reforma do ensino médio; até a venda de consultoria para implantação de modelos educacionais, como o caso dos modelos de escola plena implementados em Mato Grosso, podemos citar então uma boa referência de leitura que faz essa discussão, OLIVEIRA (2020) traz potentes discussões em seu trabalho de pesquisa para a construção da Dissertação.

pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. ” O que poderia ser uma boa discussão de defesa da cultura regional e tentativa de maior integração entre nossos vizinhos fronteiriços que utilizam o espanhol como sua língua materna também não ocorre no DRC-MT, mas discutiremos com maior profundidade a questão da área de linguagens do DRC-MT mais a diante, onde pretendemos impulsionar debates acerca do que significa essa construção frente às reformas empresariais da educação nacional.

Se compreendermos que a Base é uma política de centralização curricular, precisamos conseguir analisá-la como um documento norteador da produção curricular, em que objetivamente não será dado de forma natural, mas forjado com muita disputa, como também discutimos no subcapítulo anterior. Mas também cabe outra diferenciação, quando realizamos a análise na íntegra desses documentos, em que pese os documentos que se referem à educação infantil e ao ensino fundamental estar muito longe daquilo que é defendido pelos movimentos de educadores, como os sentidos de uma educação libertadora, tratado por Paulo Freire (2007); o documento publicado que faz relação ao ensino médio é muito pior, esvaziado e até cruel com a educação básica brasileira, pois faz com que desconheçamos tudo que se desenhou até então sobre política educacional para esta etapa da educação básica.

Cabe aqui uma discussão mais aprofundada no que diz respeito à construção dos documentos da BNCC, em que diversos pesquisadores têm se debruçado para compreender e analisar o que pode significar essas reformas na educação brasileira. A convite da ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação) um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores produziram um caderno que traz importantes discussões acerca da BNCC. Já na apresentação desse material, encontramos um importante trecho que pode iniciar um pouco desse debate aqui aberto:

De fato, na BNCC, aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 07).

Um dos fatores mais alarmantes quando analisamos a BNCC e os documentos oriundos dessa política, é como os reformadores que construíram esses textos e têm se empenhado em implementar políticas a partir deles vem utilizando conceitos e categorias

históricas para disputar narrativas. Um bom exemplo disso é o próprio nome dado a essa política de Base Nacional Comum Curricular, conceito esse que fora forjado em meio as pulsantes lutas do movimento docente ao longo das lutas por uma educação cidadã. Assim como utilizam esse conceito, os mesmos têm se apossado de outros, e, num movimento de deslegitimação e esvaziamento dos sentidos de luta histórica que ora carregaram.

Podemos citar uma variedade infinita de palavras que estão sendo esvaziadas de seus sentidos e utilizadas à revelia pelo movimento de reformadores da educação, e isso não quer dizer que essas palavras são de uso exclusivo de quem as forjou, mas nas disputas narrativas, isso tem se tornado uma grande cilada conceitual junto às estratégias discursivas que esse movimento tem conseguido capitular o sentido conceitual de muitas palavras, utilizando-as como formações discursivas disputáveis. Michel Pêcheux, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2014, pág. 147), definiu formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

O uso das palavras nunca é selecionado de forma imparcial ou simplista, mas nesses casos de construções dos textos da BNCC eles foram muito bem selecionados para disputar os sentidos, pode-se afirmar que foram colocados como uma estratégia de linguagem. Algumas palavras contidas nesse documento e nos textos propositivos da reforma do ensino médio são assustadoramente dissociadas de seus sentidos, como a ideia de protagonismo e autonomia colocada aos estudantes. Autonomia essa que é sempre evocada com a ideia de liberdade individual de que o estudante teria para escolher seus itinerários formativos frente à nova organização do ensino médio. Lopes (2019) afirma que:

[...] assim como há uma multiplicidade de atores e interesses, ainda que muitas vezes em convergência, há também elementos diversos e, em alguns casos, contraditórios nos argumentos favoráveis às reformas educacionais. Eles acionam e combinam diferentes estratégias, que passam tanto por visões conservadoras e autoritárias como pela apropriação de palavras de ordem de movimentos sociais e setores progressistas, em ambos os casos em articulação com a linguagem neoliberal.

A centralidade de discussão que tem sido travada é também uma disputa pelo projeto de sociedade, em que os reformadores têm conseguido tratar a disputa de narrativas usurpando dos conceitos, categorias e termos presentes na construção das lutas de classes pujantes no Brasil.

A Base se tornou nos últimos anos a política central dos gestores que estão à frente do MEC, objetivamente essa guinada para a construção, aprovação e implementação da BNCC

faz parte de um momento histórico muito complexo no país, pois a partir do golpe em 2016, além de acelerar todas as reformas empresariais já colocadas na ordem do dia, também pelos governos petistas, os reformadores conseguiram articular uma força-tarefa para dar sentido às reformas de maneira célere e eficiente.

No relato e pedido de vistas em relação à aprovação da BNCC da educação infantil e ensino fundamental, a então conselheira do CNE, Marcia Angela da Silva Aguiar junto a outras conselheiras, formando uma minoria contrária a aprovação desse texto de forma tão célere e atropelada deixa um relato:

Assim, ao pedir vista, fomos surpreendidas pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo apenas uma semana para a elaboração de um substitutivo do Processo e da Resolução da semana destinada a apresentação de um novo Parecer, como foi referido anteriormente, prejudicando a análise de toda a documentação. Esse fato não se justifica e traz constrangimentos, uma vez que compete a esse Órgão de Estado tratar adequadamente as políticas públicas de nosso país, sem açodamento. Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo. (AGUIAR, 2018, p. 20).

É marcante tanto no relato de Aguiar³², como na análise dos pareceres emitidos quanto ao processo de aprovação da última versão da BNCC para educação infantil e ensino fundamental, que o MEC travou uma forte batalha e empenhou parte significativa de seu contingente para garantir a aprovação deste documento a qualquer custo. Esse processo acelerado e nada democrático fere qualquer significado que os mesmos tentam colocar a construção participativa desse documento, e como bem frisou Aguiar (2018) em seu texto, o CNE é um órgão de Estado e não de governo, mas percebemos seu uso de forma alicerçada aos interesses dos governos então vigentes.

Acima fizemos breves discussões sobre a aprovação do texto da BNCC que excluiu a etapa do ensino médio, pois fora aprovado em dezembro de 2018 somente as versões da educação infantil e ensino fundamental. Sendo esse mais um mérito que fora também apresentado pelas três conselheiras que pediram vistas ao texto e votaram contrárias a aprovação do mesmo, sendo elas Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, Conselheira Aurina Oliveira Santana e Conselheira Malvina Tania Tuttman. Das três é importante destacar que somente Márcia Angela da Silva Aguiar era representante da educação superior, as outras duas são representantes da educação básica.

Dentro do CNE as análises dos documentos referentes à BNCC foram feitas em uma

³² Consta no caderno publicado pela ANPAE em 2018 um extenso relato dos fatos ocorridos para a rápida aprovação do texto da BNCC educação infantil e ensino fundamental. Material organizado por Aguiar e Dourado, com muita qualidade em detalhes e análises sobre os processos que caminham até a aprovação da versão final da base.

comissão Bicameral, sendo parte desta, sujeitos que representavam a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. Com muitos conflitos e reordenamentos na comissão Bicameral o documento foi aprovado após diversas trocas e modificações nessa comissão, principalmente com as intervenções advindas a partir do golpe de 2016 e a entrada do MDB na presidência do país, o que mudou radicalmente as prioridades e objetivos à frente da condução desse processo.

Nesse longo trajeto entre a construção, as análises e a aprovação da BNCC no CNE foram realizados diversos espaços de discussão, debates e encaminhamentos referentes à Base. Mesmo que esses instrumentos utilizados em muitos momentos se mostraram ineficientes, pouco democráticos e pouco expressivos da realidade da educação brasileira, eles existiram, e é também frente a essa existência que mora outra ferrenha disputa pela legitimidade da BNCC. Em que os defensores dessa política sempre utilizam a narrativa de existência de um amplo debate, consulta e participação dos atores no processo de construção do texto da base.

Dentre essas disputas de narrativas por legitimidade, é importante destacar alguns fatos; dentre eles alguns encaminhamentos do próprio CNE:

No CNE, a Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema, a saber:

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
 - Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
 - Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
 - Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções;
 - Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções.
- (AGUIAR, 2018, p. 11 e 12).

Essas audiências poderiam ter sido muito produtivas, e de fato expressado uma tentativa de ampliar a participação social na construção do documento, mas o que percebemos foi um drástico engessamento burocrático e nada proveitoso do ponto de vista democrático.

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da

apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (AGUIAR, 2018, p.12).

Ou seja, segundo relato da autora e conselheira durante o processo de construção e aprovação da BNCC no CNE, as audiências e as contribuições advindas delas não passaram de um mecanismo de legitimação a partir da manipulação de que havia modelo democrático de participação na construção do documento, não há outro termo senão uma farsa montada à revelia do que chamam de processos de participação democrática! E essa tática se repete também na construção da BNCC para o ensino médio, mas ainda em tempos, é importante destacar que a aprovação da BNCC somente para a educação infantil e o ensino fundamental naquele momento já simbolizava, além de um descumprimento legal, mais uma fatia do golpe que os reformadores empresariais estavam articulando para a última etapa da educação básica.

A construção do documento para o ensino médio contou com estratégias bem parecidas em comparação aos anteriores, em que pese já com um significativo avanço sobre a proposta de reforma do ensino médio, a BNCC Ensino Médio foi articulada conjuntamente ao atendimento da reforma, deixando nítidos os motivos de escolha pelo qual os reformadores preferiram aprovar o texto em separado da educação infantil e ensino fundamental.

Vale a pena destacar aqui o árduo trabalho e inserção do “Movimento pela Base Nacional Comum³³”, um agrupamento de empresários, de institutos, de famílias, de entidades do terceiro setor, e organizações como UNDIME e CONSED³⁴.

Agrupamento este que conseguiu inserir-se na construção e implementação das últimas reformas educacionais, aqui denominamos eles como parte dos reformadores educacionais, parte importante e fundamental dentro da disputa de narrativas, de financiamento e até como detentores de certa autoridade; ora outorgada via indicações governamentais ou por força de articulação junto aos setores neoliberais e conservadores.

³³ O Movimento pela Base Nacional Comum foi anunciado em 2013 sendo impulsionado/financiado por diversos institutos e famílias brasileiras. O movimento se diz como: “Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.” Tendo como participantes o CONSED; a UNDIME; as fundações Lemann, FGV, Maria Cecília Souto Vidigal, Marinho; os institutos Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Unibanco; o Movimento Todos pela Educação (que apresentamos um pouco melhor no capítulo seguinte); agentes públicos ligados ao MEC, economistas, consultores educacionais e outros. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 18/03/2021.

³⁴ A sigla CONSED se refere ao Conselho Nacional de Secretários de Educação.

Significativas alianças foram construídas para a consolidação da BNCC, Aguiar (2018) trabalha com análises muito significativas e traz marcos temporais que podem ser considerados centrais para a construção da *última versão*³⁵ da BNCC, pois sabe-se que “as discussões curriculares anteriores a 2015 no âmbito do MEC foram abandonadas em favor de uma visão avaliacionista e alheia ao que se passa nas escolas”. Essa visão avaliacionista é também segregadora, punitivista e rompe com muitos sentidos forjados dentro das escolas e até das entidades e órgãos governamentais. Temos o emblemático caso³⁶ de Maria Helena Guimarães de Castro, que esteve localizada no MEC a convite do então Ministro Mendonça Filho, até maio de 2018, quando pede demissão e agora está localizada na função de Presidente do Conselho Nacional de Educação. A referida foi presidente do INEP durante o governo FHC, foi secretária³⁷ de Educação do Estado de São Paulo, durante o governo do PSDB no período de janeiro de 2007 até março de 2009. Com turbulentas políticas, sua gestão à frente da pasta foi marcada pela tentativa de impor um padrão único de currículo para a rede estadual, e por uma greve histórica de professores em 2008.

Esse caso é marcante e muito simbólico, utilizamos aqui a citação nominal acima não como uma forma de personificação do debate, e menos ainda por acharmos que esses sujeitos agem involuntariamente ou individualmente, estamos falando de projeto de sociedade, projeto de nação, enfim, concepções de mundo que rodeiam o espectro dos partidos da direita tradicional brasileira. Os fatos narrados sobre as gestões do PSDB em nada se diferem da gestão DEM em Mato Grosso, da gestão MDB pós Golpe 2016 no Brasil, mas demonstram também um caminho traçado a partir da guinada avaliacionista que representa a definitiva adesão da base aos interesses e agendas empresariais, interesses e agendas tão defendidas pelas representações dos neoliberais, conservadores e demais agrupamentos políticos que se inserem na política institucionais brasileira.

³⁵ Trabalhamos com o termo “*última versão da BNCC*”, pois existe uma disputa de narrativas em relação ao rompimento desse documento publicado em 2018 com toda sua trajetória, compreendendo todo o complexo histórico de atropelos, retiradas de trechos importantes do texto final e desconstruções conceituais ora realizadas para legitimar todo esse movimento. Compreendemos que existem marcos históricos que definiram a trajetória da BNCC, mas preferimos estar aliados à narrativa de que a versão final da base não reflete todo o seu histórico de construção. Ou talvez até reflita, pois o mesmo foi permeado de conflitos e evidentes contradições, mas nossa escolha é por não definir essa versão como uma terceira versão, mas sim a versão final, que dá todo o sentido a condução de construção desse documento.

³⁶ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/maria-helena-guimaraes-deixa-cargo-de-secretaria-executiva-do-mec.ghtml>>. Acessado em: 20/03/2021

³⁷ Entrevista de Maria Helena Guimarães de Castro para a folha de São Paulo em 2008, sobre sua turbulenta passagem pela Secretaria e Estado de Educação de São Paulo e a implementação de políticas durante esse período, sendo parte do Governo do PSDB no Estado. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2502200814.htm>> . Acessado em: 20/03/2021.

A partir de 2017, a Reforma do Ensino Médio foi adotada como política prioritária pelo Governo Federal e mesmo com o pedido de demissão de Castro, ela foi nomeada para o CNE, com a função de articular políticas educacionais, com centralidade na BNCC. “A exemplo de Castro, diversas pessoas conectadas ao Movimento pela Base Nacional Comum assumiram cargos no MEC e no CNE, entre 2015 e 2018” (AGUIAR, 2018, pág. 24 e 25), optamos por citá-la, pois ela representa bem os reformadores e suas investidas frente a construções de políticas públicas educacionais.

Os reformadores educacionais estão ligados e inseridos na implementação e construção de políticas educacionais no Brasil há alguns anos, mas com a guinada conservadora que nosso país sofre nos últimos anos, esse movimento se acelera e se legitima também através da sociedade. Os diversos movimentos organizados conservadores que surgiram nos últimos anos no país têm centrado forças nas disputas educacionais. Seja pela disputa de narrativas, seja pela disputa de políticas públicas (se é que essas coisas se separam), alargando os olhos, o que está em disputa são também concepções de sociedade.

A presença de debates e convergências de ideias desses movimentos não ocorre de forma natural, ou simplória, ocorre também de maneira coordenada e muito bem trabalhada, desde o controle dos meios de comunicação até as espúrias alianças pela governabilidade forjada nos três poderes. Se refletirmos sobre as reformas empresariais da educação ocorridos nos últimos cinco anos no Brasil, podemos apontar que há um pacto consolidado e articulado entre os diversos setores sociais e institucionais.

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio não podem ser analisadas de forma separada, pois fazem parte do mesmo pacote de reformas empresariais no campo da educação. A Reforma do Ensino Médio traz consigo uma insígnia muito representativa do conjunto da obra dos reformadores. Alvarez (2019) apresenta a seguinte narrativa que corroboramos:

Trabalhando com a ideia de uma parte fixa no currículo e outra parte montada conforme possibilidades e circunstâncias, o projeto vende a ilusão de que a soma entre BNCC e nova lei do Ensino Médio resultará num inédito processo que se move com a “possibilidade permanente de escolher o que mais interessa ao jovem. (ALVAREZ, 2019, p.43)

Essa ideia de ineditismo e renovação paira tanto a BNCC, como a Reforma do Ensino Médio, principalmente quando discutem a questão do jovem e sua preparação para o século XXI. A falaciosa venda da possibilidade de escolha, ou autonomia outorgada ao jovem

perante o Novo Ensino Médio³⁸, oportunizado pela junção entre BNCC e reforma do ensino médio é parte de um grande teatro para vender as reformas empresariais na educação. Corroborando com FIORIN (1990, p.28) “somente o nível da aparência se dá a perceber imediatamente para nós. Ele se apresenta como a totalidade da realidade, o que denota que, no modo de produção capitalista, a aparência é vista com a totalidade da realidade”, ou seja a aparência que eles demonstram sobre a reforma é compreendida como a totalidade das mesmas, e por isso também é muito importante a construção de pesquisas científicas que visam disputar estes sentidos, para que a totalidade do que tentam demonstrar não seja uma verdade imperiosa sobre os fatos, mas que consigamos demonstrar que essa é a narrativa deles, dos reformadores que se aliam às lógicas colonialistas para traçar os sentidos da educação nacional.

O ineditismo, acima citado, está presente também na narrativa da arquitetura do currículo do Novo Ensino Médio, em que preconiza uma divisão entre a Base Comum, parte diversificada e os itinerários formativos. Sendo obrigatória a Base comum para o ensino médio, somente os componentes curriculares³⁹ de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de que os componentes curriculares existentes no ensino fundamental e as disciplinas (denominadas na BNCC e nos DRC-MT de componentes curriculares, como tratamos na citação acima) até então presentes nos arranjos curriculares do ensino médio foram dilapidadas e suprimidas pelas áreas do conhecimento e organizadas em itinerários formativos.

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados. (BRASIL, 2019, p. 477).

A delimitação acima citada do que são os itinerários formativos segundo o texto da BNCC traz consigo um pouco dessa narrativa da escolha de estudantes por seus respectivos itinerários e até deixa em aberto a possibilidade de mesclar conhecimentos das diferentes áreas, formando o que denominam por itinerários integrados. Os cinco itinerários contidos na

³⁸ O uso do termo novo ensino médio aqui não se dá nos mesmos termos que os reformadores têm utilizado, como a ideia de inovador, renovado, mas sim como a ideia de delimitação dessa nova política, que de inovador não tem nada! Ela remonta a tempos retrógrados da história brasileira, onde direito à educação era privilégio de uma casta.

³⁹ Componentes Curriculares é o termo que tem sido apresentado na BNCC para o que até então era tratado nas políticas de currículo como Disciplinas. Sendo elas a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras, a Artes, a Educação Física, a Matemática e as Ciências da Natureza, no caso do ensino fundamental. No caso do Ensino Médio é diferente pois aparece como áreas de formação humana, aliando isso aos itinerários formativos definidos na Lei do novo Ensino Médio.

proposta do Novo Ensino Médio + BNCC são: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional. Esses itinerários formativos escancaram as estratégias de caráter neoliberalizante das reformas empresariais, pois, a arquitetura curricular proposta a partir da Base é excludente e está muito distante do que as propostas têm narrado. É uma organização curricular, denominada de arquitetura curricular que se distancia muito dos princípios de uma educação crítica, pois forjar itinerários e não garantir acesso a eles a todos os jovens em idade escolar é a coroação deste arranjo que as reformas nos ocasionaram.

Quando analisamos o documento da BNCC Ensino Médio percebemos que os únicos componentes curriculares que possuem habilidades e competências específicas são a Língua Portuguesa e a Matemática, perfazendo a política da reforma empresarial de forma a contemplar somente os ensinamentos dessas disciplinas em detrimento e supressão das outras; pois estão destrinchadas em grandes áreas e nenhuma especificidade.

No decorrer dos textos apresentados nas políticas da BNCC + Reforma do Ensino Médio fica evidente que a parte concentrada e definida como obrigatória durante a etapa do ensino médio é correspondente a 60% da carga horária básica distribuída na BNCC entre Língua Portuguesa e Matemática e os outros 40% a serem distribuídos nos itinerários formativos. Ou seja, a autonomia tão aclamada dada aos jovens durante a “escolha do seu currículo” está condicionada a 40%, mas esse está longe de ser o maior problema! Pois, apresentando um conjunto de contradições, nem a Lei nº 13.415/2017⁴⁰ que regulamentou o Novo Ensino Médio, nem a Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432/2018⁴¹), nem o documento da BNCC para o Ensino Médio consegue garantir a oferta de todos os itinerários para que todos os estudantes possam realmente escolher seus itinerários e conseqüentemente exercer a dita autonomia e liberdade para escolher seu currículo.

No que diz respeito à Lei 13.414/17 em seu capítulo II no artigo 17 é trazido o seguinte texto:

§ 2o No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo

⁴⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acessado em: 20/03/2021.

⁴¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288>. Acessado em: 20/03/2021.

menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;

II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2017, art. 17).

As mudanças implementadas na LDB, a partir da legislação do Novo Ensino Médio, são muito significativas do ponto de vista simbólico e material, pois visa uma ampliação da carga horária total desta etapa do ensino; pauta essa que é histórica no contexto de luta dos movimentos que circundam a educação. Porém, devemos nos atentar que essa ampliação não é necessariamente garantida como uma política de ampliação da educação básica pública. O que evidentemente poderia auxiliar no processo de qualidade do ensino e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Vejamos abaixo, o que nos diz outros trechos dessa mesma legislação, aprovada em 2017, ainda no artigo 17:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2017, art. 17).

Esses parágrafos contidos na lei servem como um sinal de atenção que deveremos ter no que diz respeito à implementação real do Novo Ensino Médio, pois eles demonstram fragilidades e até possibilidades de maior sucateamento dos processos de escolarização na etapa do ensino médio.

No §13, fica evidente a orientação através de uma brecha legal que pode desresponsabilizar os entes públicos enquanto responsáveis pela integralidade da carga horária que o estudante deverá cumprir até o final desta etapa.

No §15, o percurso é ainda mais perigoso, pois permite que até 20% da carga horária total seja realizada a distância, perfazendo um total de até 600 horas, isso falando do ensino médio regular diurno, sem elencar aqui as especificidades educacionais, como a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação indígena, a educação quilombola, a educação no campo e toda uma gama de modalidades educacionais que refletem a diversidade brasileira e mato-grossense.

Destacamos acima esses trechos da nova legislação para o ensino médio, pois elas são parte importante de atenção quanto à reforma, demonstrando as tremendas ciladas que o pacote de reformas empresariais tem trazido para a educação nacional. Permeado de textos que no campo das linguagens e ideologias podemos compreendê-los como formas de mascarar ou performar a realidade, a nova política para o ensino médio tem se consagrado como uma das reformas mais radicais junto à educação nacional.

E para consagrar todo o caminho percorrido de construção dessas reformas, como uma espécie de cereja do bolo neoliberal está presente no texto do artigo 29, pois não poderiam os reformadores *passar a boiada*⁴² sem um profícuo ataque direto à carreira e formação docente:

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB.

Parágrafo único. A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, art. 29).

As reformas empresariais na educação brasileira têm tido significativo impacto sobre as subjetividades docentes, elas têm conseguido - para além de ocasionar um giro de todos os agrupamentos que circundam a educação no Brasil - também impulsionam incertezas quanto ao fazer e saber docente nos próximos anos. Percebe-se que as secretarias de Estado de Educação, que muitas secretarias municipais de Educação, que a UNDIME, o CONSED e diversos outros aparatos ligados ao estado estão girando forças para dar consequência à reforma, de maneira rápida, os reformadores estão forjando muito bem as discursividades sobre as reformas (FREITAS, 2018).

No que diz respeito aos estudantes, muito tem sido feito para disputar os rumos da consciência da juventude, através de um currículo que se pretende esvaziado de sentido e pertencimento, mas pode ser considerado enganador em sua característica de impulsionar liberdades e autonomias, pois quem tem preconizado estas benesses junto às reformas são eles, que além de “inéditas, as reformas impulsionam liberdade de escolha e autonomia aos jovens”. Abaixo, vemos escritos que corroboramos quanto a disputa dessas narrativas:

⁴² Expressão metafórica utilizada por Ricardo Salles, então ministro do meio ambiente do governo Bolsonaro, utilizamos a expressão aqui pois ela reflete muito bem a tônica do que tem sido a implementação de políticas públicas durante o governo Bolsonaro. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghml>>. Acessado em: 20/02/2021

[...] a juventude é ao mesmo tempo colocada como uma etapa de risco e que, portanto, precisa de tutela, e também, como vítima de um sistema escolar engessado que não respeita sua autonomia. A combinação, apesar de contraditória, é uma expressão característica do modo de governo neoliberal, que amplia e reforça as instituições de controle (como os aparatos policiais e jurídicos) enquanto propaga o discurso da liberdade de escolha. No caso da reforma do Ensino Médio, esse argumento é falacioso. A determinação de quais itinerários formativos estarão disponíveis em cada escola ficará a critério das redes de ensino, podendo, inclusive, ser oferecido apenas um deles. Assim como no caso da reforma trabalhista, “liberdade”, “autonomia” e “flexibilidade” são noções operacionalizadas para impor uma agenda que precariza serviços públicos e retira direitos, além de facilmente responsabilizar os próprios indivíduos por sua suposta falta de sucesso. O problema da desigualdade vai se tornando cada vez mais um problema de “incompetências individuais”. (ALVAREZ, 2019, p. 53 e 54).

O modo de governo neoliberal tem traços forjados junto à lógica do faça você mesmo, da responsabilização individual, do empreendedorismo e outras metanarrativas utilizadas para desresponsabilizar o Estado de suas funções de garantias, no caso brasileiro, garantias legais expressas na CF/88, que versam sobre direito à educação, a moradia, a saúde e outros direitos básicos para a sobrevivência.

A precarização dos serviços públicos é parte central da agenda dos reformadores, pois assim garantem legitimidade social para implementar as reformas e mudanças estruturantes na forma de vida do povo. O *combo plus inovador*⁴³ contido na Reforma do Ensino Médio + BNCC vem reafirmar um projeto de nação calcado na lógica neoliberal; em que objetivamente não podemos atribuir somente a essas duas reformas toda a responsabilidade pela implementação das novas faces do neoliberalismo no Brasil; pois aliadas a essas reformas ocorreu também nos últimos anos a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a PEC do teto de gastos (Emenda Constitucional nº. 95/2016), com sérias repercussões nos entes federados e outras que traçam muito bem um panorama de reformas implementadas a partir das alianças dos mais diversos setores da burguesia nacional e internacional.

Na crise sem precedentes que vivenciamos, as reformas aparecem como as salvadoras do modo de viver, convencendo-nos que esse modo forjado pelo capitalismo é o único modo possível. Nos mais diferentes discursos dos reformadores e todos os que estão empenhados na reconstrução do capitalismo brasileiro sempre estão presentes a lógica da inovação, pois assim dão uma visão mais *clean*⁴⁴ a perversidade que têm sido as reformas construídas, aprovadas e

⁴³ Termo utilizado de forma sarcástica que denota também o emprego de termos em inglês, tão utilizados pelos reformadores e presente na BNCC e nos textos oriundos dela, pois sempre tendem a utilizar estes de forma a demonstrar um certo rearranjo nas políticas. O que fica inclusive evidente a lógica neoliberal/colonialista de disputar as narrativas.

⁴⁴ Termo utilizado também para dar ênfase ao sentido de reformas e seus mecanismos de uso nas narrativas. Clean é uma palavra da língua inglesa que pode ser traduzida como limpo, puro, perfeito e etc.

implementadas por eles nos últimos anos.

Neste sentido é de suma importância que consigamos aliar os debates de reformas neoliberais as neocolonizações, pois a lógica imbricada de financiamento internacional de políticas educacionais é sempre condicionante do formato dessas políticas, colocando os países terceiro-mundistas como reféns dos desmandos do capital estrangeiro, impondo uma lógica de reformas pautadas nos desejos de quem as financia. Ou seja, a discussão sobre neocolonizações não está apregoada no sentido de colônias e metrópoles como nos séculos XV e XVI, mas sim dentro de uma compreensão de que a lógica de dominação alicerçada hoje aos imperialismos está condicionando os países mais pobres aos seus desejos e vontades a partir dos empréstimos e financiamentos para a construção de políticas públicas locais.

CAPÍTULO 3: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS CONTRADIÇÕES DE SUA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987; p. 05 apud SACRISTAN, 2000)

Nesta seção, discorre-se sobre as relações do neoliberalismo com a educação, onde aprofundamos os debates em torno das concepções de neoliberalismo e suas profundas alianças a lógica colonialista. Definimos também de forma mais aprofundada as noções de currículo mobilizadas durante toda a pesquisa e também os sentidos que tratamos sobre neoliberalismos, colonialismos e o uso de tais conceitos na construção de políticas curriculares.

Também são apresentados a forma e o tratamento dos dados obtidos a partir do momento de entrevistas semiestruturadas com os participantes desta fase da pesquisa. Com as análises e tratamento dos dados, aprofundamos um pouco mais nas enunciações acima feitas sobre o atual panorama de disputas no território do currículo. Trazendo os elementos acima abordados como partes centrais da narrativa de nossa pesquisa, em que não conseguimos deslocar o uso das categorias da decolonialidade das categorias do materialismo histórico que aqui utilizamos, é também neste capítulo que traçamos a partir dos dados obtidos um pouco do panorama das políticas educacionais para os próximos anos no país.

3.1. Correlação de forças: Localizando a BNCC como uma política curricular neoliberal e colonialista.

A educação é um território de extremas disputas e narrativas, se analisarmos as disputas no campo da educação brasileira perpassaremos por inúmeras contradições, desde o processo histórico de educação no Brasil pós colonização existem disputas que permeiam as práticas educativas. Partindo do pressuposto de que a educação é um instrumento de mudança e/ou manutenção de poderes (APPLE, 1982), concentramos nossos esforços em compreender o currículo como um território em disputas. Território esse que está alicerçado por políticas de controle e subordinações, onde profissionais da educação se tornam agentes reprodutores ou agentes de negação e reconstrução das normas e elementos curriculares advindos de políticas públicas.

Em espaços escolares estamos permeados de normas e normativas sobre o saber e o fazer docente, sendo instrumentos de controle para perpetuação do que chamamos de colonialidade do ser, do saber e do poder, conceitos trabalhados por autores decoloniais como Castro-Gómez (2007), Quijano (2000) e outros, mas que encontramos uma definição suficiente para esse trabalho que está baseada nos conceitos dos autores acima citados em Oliveira (2018), segundo o autor:

A colonialidade do saber se evidencia pela hegemonia do pensamento europeu como verdadeiro na cultura, nas subjetividades e na produção do conhecimento. A colonialidade do poder refere-se a uma estrutura de dominação social, no contexto em discussão retrata-se pelo processo de que foi submetido à população da América Latina na colonização e formação social, marcada pela invasão e ocidentalização do outro, reproduzindo a cultura do colonizador. (OLIVEIRA, 2018, p. 45 e 46)

Sendo assim, acreditamos que o processo de colonização foi central para a construção das hegemonias políticas, econômicas e sociais, tornando a América Latina um espaço de experimentação das políticas de colonização e exploração e agora de neocolonizações, a ponto de que não conseguimos em nossos ambientes educacionais compreender o sentido histórico da colonização, não conseguimos entender a história de nossas irmãs latinas e irmãos latinos, mal conseguimos nos comunicar oralmente; já que o Brasil foi inventado na égide da colonização intitulada de América Portuguesa. Negamos e desconhecemos nossa ancestralidade indígena, negra e africana, e supervalorizamos a história europeia, norteamericana e das civilizações que ainda detêm o poder político-econômico e sociocultural. Por isso destacamos a importância de analisar e compreender o currículo como elemento central na disputa educacional.

Quando falamos em currículo, parece que estamos falando de uma única coisa, um único conceito. Mas para nós currículo é um emaranhado de construções, disputas e desconstruções, como um ciclo:



Imagem 3: Elaborada pelo autor com base nos acúmulos teóricos acima tratados sobre as concepções de currículo.

A imagem acima intenta a demonstrar como acreditamos que o currículo é construído e quais narrativas de currículo mobilizaremos para a construção de nossa pesquisa. As construções curriculares inicialmente são pensadas e formuladas em uma lógica de imposição, vigilância e tutela dos espaços educacionais, as chamadas construções oficiais do currículo. Nos apoiamos na ideia que Arroyo (2013) trata sobre o currículo, como sendo um território em disputa, esse território é cercado de lutas e organizações coletivas de educadores e estudantes para disputar o sentido do que é trabalhado nos espaços de educação formal.

Defendemos a partir dos conceitos de currículo que mobilizamos que há uma convivência conflituosa entre os currículos oficiais e o espaço escolar, principalmente no que tange ao movimento docente, pois existem muitas contradições colocadas na construção das políticas curriculares; contradições essas que a partir do enfrentamento e da organização coletiva ocorrida nas escolas, nos movimentos docentes e nos movimentos estudantis são problematizadas no processo de luta e são reconstruídos outros sentidos, o que delimitamos como desconstrução para construção de currículos reais, sejam eles oficiais⁴⁵ ou legitimados a

⁴⁵ Quando mobilizamos o conceito *Currículos oficiais* em nosso texto, estamos nos referindo aqueles que são regulamentados de forma legal, aos currículos presentes nos instrumentos regimentados por legislações e/ou construções institucionais. Como exemplos temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes

partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais, da prática docente e de diversas intervenções advindas da convivência conflituosa entre as políticas públicas curriculares e o espaço escolar.

Partimos desse pressuposto, pois trabalhamos o conceito de currículo a ser discutido, apoiando-nos em autores como Arroyo (2013) e Apple (1982) que trazem as discussões acima realizadas de forma mais aprofundada. Arroyo (2013, p.13) diz que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, sendo o currículo o espaço central estruturante da escola é também o espaço em que se concentram as principais contradições e disputas.

Analisando o currículo como esse território em disputa é que pretendemos localizar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como uma política educacional colonialista e neoliberal. Para isso, se faz necessário conceituarmos neoliberalismo, tendo centralidade no que concerne nosso aparato conceitual desse trabalho, nos baseando em Bianchetti (1996), compreendendo o complexo exercício de análises e conceituações de um sistema político-econômico e sociocultural que está em voga, logo em modificação, nos lançamos o desafio de entender a partir de Bianchetti (1996):

Em geral, os autores que analisam esta temática o definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam as sociedades. (BIANCHETTI, 1996, p. 75 e 76)

O capitalismo é um sistema de crises cíclicas, colocando sempre a sociedade e o planeta em extremas crises para que consiga reorganizar o formato de superlucros e monopólio do poder que advêm de sua organização e movimentos de reorganização. Podemos observar essa nova etapa do capitalismo global como mais uma reorganização sistêmica, e mesmo que estejamos utilizando uma produção que antecede mais de duas décadas da nossa pesquisa, conseguimos ainda refletir na manutenção dessa lógica organizacional do capitalismo, sua nova fase, o neoliberalismo ainda vigente. Nas discussões que Bianchetti (1996) traz em sua produção ele ressalta que o neoliberalismo se converteu num conceito muito amplo, sendo possível abarcar diversos movimentos e tendências.

O neoliberalismo está permeado da lógica colonialista, ainda mais se compreendermos

Curriculares Nacionais (DCNs) que impulsionaram diretrizes curriculares nos estados e municípios; e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também impulsionou a criação de documentos curriculares nos estados e municípios. Sendo essa última o objeto central de análise desse trabalho.

que a globalização do capitalismo perpassa também por uma condição estrutural de (re)colonização, sendo importante dizer também de onde parte o conceito de colonialidade e colonização que estamos utilizando. Oliveira (2018) disserta sobre o conceito de uma forma que julgamos assertiva, baseando-se em autores clássicos:

De acordo com os autores da teoria decolonial como Mignolo (2000, 2005), Maldonado- Torres (2007), Dussel (2007), Quijano (2000, 2007) e Fanon (2003) a expansão europeia pelo mundo carregou consigo um sistema moderno/colonial que foi implantado às diferentes regiões continentais, desta forma, a dominação e os processos de colonização se ramificaram e tornaram estas culturas como únicas, como verdadeiras sobre as demais colonizadas e dominadas (...) (OLIVEIRA, 2018, p. 41)

A modernidade/colonialidade consegue se organizar com base também na lógica neoliberal, pois se estrutura como uma forma de sucumbir outras múltiplas relações culturais e sociais, explicitando um pouco do porquê optamos por utilizar as teorias decoloniais como necessárias para a análise e compreensão da última política curricular brasileira, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e o resultado da BNCC em nosso estado, os Documentos de Referências Curriculares para Mato Grosso (DRC-MT).

Os processos de neocolonização estão estruturados em diversas práticas, se analisamos a construção curricular a partir da ausência de participação popular, da ausência de compreensão das realidades educacionais brasileiras e principalmente do financiamento de organismos internacionais, estamos também tentando ser parte dos que denunciarão o novo processo de dominação política e ideológica colocados nas políticas educacionais brasileiras. Entendendo a centralidade de disputa do currículo na lógica educacional é que centramos nossas forças na construção de narrativas, também através das produções científicas.

O currículo é um território onde conseguimos vislumbrar as principais contradições, Arroyo (2013, p. 43) diz que “não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade”, pois a materialização dessas disputas se apresenta diretamente na formulação dos currículos oficiais.

As políticas neoliberais são articuladas internacional e nacionalmente através de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional-FMI, a OCDE, o BID e outros que vislumbram políticas de dominação e neocolonização através de financiamentos. Onde principalmente os países chamados de países subdesenvolvidos estão presos a essa lógica mercenária de financiamento, com objetivos tácitos e/ou até escandalosos de manutenção dos poderes econômicos. Poderes esses que se articulam também através da

dominação sociocultural, apresentando-se nas políticas educacionais de forma muito nítida na América Latina.

As políticas públicas curriculares estão permeadas de desmandos desses organismos, que não ditam somente como organizaremos essas políticas, mas qual seu conteúdo, como se aplicarão essas políticas e como serão conduzidos os resultados, fortalecendo a lógica de mercantilização da educação, retornando ao capital internacional não somente o financiamento para essas políticas, mas também o mercado criado em torno delas.

O trabalho docente é central na disputa curricular, pois ele pode significar também uma emancipação ou manutenção da lógica de poder, tendo como alvo a liberdade e o saber-fazer docente, pois esse não pode ser nada além de uma liberdade supervisionada dentro de uma lógica punitivista. Assim se articulam e solapam os saberes locais e populares, que poderiam ocasionar algum tipo de conhecimento autônomo e de pertencimento⁴⁶ de classe, raça/etnia, diversidades sexuais e de gênero.

Mesmo que tenha se desenvolvido e materializado, primeiro, nos países de capitalismo central, como Reino Unido e Estados Unidos, o neoliberalismo se articula dentro da lógica colonizadora, pois ambos se reestruturam mutuamente para controlar e coordenar os países subdesenvolvidos e continuar a manutenção do sistema capitalista moderno, a fase do neoliberalismo. Em que pese a importância de compreender o sistema capitalista neoliberal dentro da lógica do imperialismo, que refunda o colonialismo como eixo central de manutenção deste sistema, pois a lógica imperialista funciona como mantenedora do sistema capitalista. Então a afirmação não necessariamente está pautada no sentido de que o neoliberalismo se articula somente a partir das colonizações, mas reinventa o sentido colonialista, impregnando aos povos colonizados novos arranjos para sustentação do neoliberalismo. Aqui então, o colonialismo é compreendido como nos chama atenção Losurdo (2020) a partir de análises da compreensão da modernidade e dos conflitos sociais a luz da questão colonial. Em que focamos as questões em analisar os impactos das investidas colonialistas frente a educação como um eixo central de disputa e aplicação de políticas, desde a estruturação e organização, até a disputa no território curricular, onde se materializa a

⁴⁶ O sentimento de pertencimento no qual mobilizamos para esse texto é uma categoria que pode ser melhor entendida a partir de leituras sobre identidades no Brasil, como esse não é um objeto central de nossa discussão no momento, caso necessite de maior aprofundamento indicamos a leitura de HOFBAUER, Andréas. **Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”**. In: BARBOSA, L. M. A....et al. De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o Negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

aplicação de algumas políticas que denominamos por neoliberais com estratégias neocolonialistas.

As reflexões no campo da educação estão trazendo ao centro o debate de reorganização internacional do trabalho e as influências desse processo na construção educacional, para nós se faz importante entender as construções curriculares que se mostram a partir da BNCC, analisando-a criticamente e fazendo levantamentos teóricos a partir da produção científica, somando a construção de um currículo crítico e emancipatório.

A lógica da reprodução do capital se amplia, sai da esfera da produção fabril e alcança o cotidiano das pessoas, das cidades, da educação, das escolas e da sala de aula. Na educação, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e comparação por facilitar as medidas através das avaliações nacionais e transnacionais, o que justifica a padronização dos currículos em nível mundial. (CAETANO, 2019, p. 119).

O conhecimento escolar e as aprendizagens escolares têm dúbios poderes, em que indiscutivelmente são trabalhados de acordo com as intencionalidades, sejam elas democráticas ou autoritárias, mas sempre responsáveis por algo. Vivemos um momento de reorganizações pulsantes na concepção de sociedade, em que colocamos nossas esperanças em disputas pontuais e/ou mais gerais, tendo forte recorrência as disputas pelo reconhecimento.

Quando analisamos a conjuntura política podemos chegar a percepções ainda mais complexas das concepções disputadas pela lógica neoliberal no terreno da educação, em que os rearranjos do sistema capitalista têm centrado forças em currículos mais fechados às diferenças, rejeitando qualquer tipo de autonomia docente, tendo também uma presença marcante da lógica mercantilista de educação, introjetada em discursividades de renovação educacional.

O neoliberalismo tem travado forte batalha para implementar políticas educacionais que redesenham a participação pública na condução de projetos educacionais. O sentido mercadológico/empresarial tem sido reforçado através das parcerias entre o público e o privado, consultorias, entre as diversas instituições financeiras internacionais, atores e setor empresariais na formação de redes globais de políticas educacionais, essas parcerias as relações público privado normalmente chegam como os únicos formatos possíveis de gerenciamento da educação, explorando o sucateamento educacional como um mecanismo de comprovar a ineficiência do Estado em gerenciar a educação e implementando assim uma agenda do setor privado na educação pública, tal materializados na elaboração da BNCC, como parcerias entre o público e o privado como se somente isso fosse conseguir melhorar os

índices educacionais, entendidos, nessa lógica como sinônimo de qualidade. a formação (BALL, 2014).

Se analisarmos os discursos contidos na BNCC e demais documentos curriculares oriundos dela, encontraremos termos como “Protagonismo Estudantil” ou “Protagonismo Juvenil”, “Metodologias Ativas”, “Projeto de Vida” e uma diversidade de termos que aparentam certa renovação educacional; mas quando analisados junto a elaboração das demais políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, pode-se perceber não um processo de ruptura com modelos educacionais tradicionais, mas sim uma lógica de repaginação de um falido projeto educacional. Pois mudar métodos e não estruturar mudanças na concepção de educação tem sido mais uma investida neoliberal para a crise da educação brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, pode ser analisada como mais um rearranjo curricular preparado para concretizar a manutenção dos poderes e a centralização da educação pública nas mãos do monopólio mercadológico educacional. Percebemos forte presença na condução e elaboração desse documento, que se exemplificam através da existência de movimentos empresariais que tomaram esse protagonismo, como o “Todos Pela Educação-TPE”, tendo esse um caráter explicitamente mercadológico já que é composto por grandes empresas, através das fundações e institutos pertencentes a essas empresas.

Em uma breve visita ao site do Todos Pela Educação-TPE encontramos seus mantenedores, sendo eles: Família Kishimoto, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Flupp, Fundação Telefonica/Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Milú Vilela e Scheffer; dentre outras empresas e fundações que são apoiadores. Merecendo uma reflexão pontual, o que teria de tão interessante na construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil que empresas e famílias da mais alta cúpula monetária queiram participar e incentivar? Essa pergunta merece ser debatida e pensada dentro da lógica conceitual de neoliberalismo e colonialismos acima descrita, em que os processos de disputa no campo da educação já ocorrem de forma organizada e muito bem estruturada por aqueles que detêm o poder.

A interferência desses grupos monetários na construção de políticas públicas educacionais para o Brasil vai de encontro a uma educação libertadora ou minimamente de qualidade, pois as contradições podem ser evidentes e o cálculo notório! Empresas e famílias de origens escravocratas certamente têm interesses divergentes daqueles da classe trabalhadora, portanto, não subsidiam políticas públicas ou interferem no papel do Estado quando seus interesses de classe estejam ameaçados. Controle esse que alicerça muito bem

aquilo que mobilizamos na nossa pesquisa, as relações sociais são sempre o ponto chave de disputa das elites nacionais e internacionais, pois além de superlucros, eles almejam o que tratamos acima como colonização do saber, do ser e do poder. Quijano (2000) estabelece importantes diretrizes para compreendermos como a lógica de colonizações não se finda com o fim das colônias, mas sim se estabelece como mecanismos de dominação social, racial, étnico e outras que colocam e entendem os povos fora do eixo ocidental como não detentores de conhecimentos, saberes e muito menos capazes de traçar suas histórias.

Na realidade o que a lógica colonialista executada no presente nos demonstra é que as elites têm medo da organização popular fora da ideia ocidentalizada de sujeito, por isso investem tanto nos mecanismos de dominação. Utilizam a institucionalidade a qualquer custo, para que possam coagir qualquer possibilidade de mudança estrutural que o povo tente arrancar através de lutas e mobilização popular. A perversidade do colonialismo aliado ao projeto neoliberal tem conseguido vasto sucesso frente à implementação de políticas públicas, principalmente quando refletimos sobre as investidas no Brasil nos últimos anos, em que até nos governos progressistas tinha-se forte aliança com as instituições internacionais que assolam a vida da maioria do povo brasileiro.

O mercado educacional brasileiro se transformou no último período em um dos mais potentes e rentáveis, visto o exemplo do monopólio da Kroton/Anhanguera e das inúmeras redes de educação básica privadas espalhadas Brasil a fora. Existem projetos de precarização e sucateamento da educação pública em curso, projetos esses que são de total interesse de empresas e famílias da alta cúpula monetária brasileira. Pois o sucateamento da educação pública pode significar maior abertura para o setor privado e para as iniciativas de mercados educacionais, em uma concepção educacional que vise à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, incerto, preparação essa voltada para a produtividade, eficiência e resultados lucrativos.

Os Estados nacionais, a partir de orientações de organizações internacionais, a exemplo do BID, BM, FMI, OCDE, têm redefinido o seu papel e forma de atuação. As medidas adotadas se pautam na compreensão da necessidade de aproximação com instituições privadas e têm como narrativa para isso diminuir os gastos públicos, modernizar o Estado, melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos. Como consequência, retira-se como principal responsável da atividade pública e passa a responsabilidade para o setor privado. (CAETANO, 2019, p. 119).

No Brasil temos exemplos pontuais de tentativas de transferência de recursos públicos da educação para o setor privado, como mencionamos acima, na educação superior a partir das políticas de financiamento e empréstimos para que jovens pudessem ingressar em curso

superior - percebe-se a criação de um dos maiores mercados educacionais do mundo. E em contrapartida o endividamento⁴⁷ de parte significativa das pessoas que acessaram a universidade através de financiamentos como o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Esses processos fizeram com que muitas famílias pertencentes a classes populares pudessem experienciar o tão sonhado diploma de educação superior, mas o que se pode afirmar é que para além da conquista de inserção em universidades e em alguns casos da conclusão de cursos superiores, percebe-se hoje no Brasil um drástico endividamento da juventude e o sucateamento das universidades públicas, com o ajuste fiscal implementado a partir das políticas de expansão ao acesso a universidade.

[...] a política econômica em curso no País também constitui resposta, do ponto de vista do capital, à atual crise enfrentada pelo capitalismo mundial. Nesse enfrentamento, o fundo público tem assumido um papel relevante para o regime de acumulação vigente, sobretudo para garantir a rentabilidade do setor financeiro. O fundo público tem sido, portanto, objeto de disputa entre os detentores do capital e os trabalhadores que, frente à crise, reivindicam a ampliação ou a manutenção das políticas sociais, como forma de proteção social e como parte de suas lutas contra a exploração. As novas estratégias de acumulação também se efetivam no setor educacional. O projeto de educação dos organismos multilaterais para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global, na busca de rentabilidade para o capital. (CHAVES; REIS E GUIMARÃES, 2018, p.03)

As organizações internacionais acima citadas por Caetano (2019) têm incidido diretamente na construção e nas reformas empresariais da educação brasileira, seja condicionando as políticas através de empréstimos e financiamentos, ou de acordos internacionais; sendo justificados para a melhoria dos índices educacionais ou da própria eficiência de gestão do dinheiro público.

Os índices educacionais são mensurados através das avaliações estandardizadas, que são excepcionalmente voltadas para a concepção ranqueadora de avaliação, ocasionando nos sistemas educacionais a centralidade de preparação dos estudantes para a realização dessas avaliações; onde a aprendizagem tem foco no treinamento para avaliações externas e não necessariamente na preparação dos sujeitos para a vida em sociedade. Deixando lacunas no papel social da educação, reconfigurando o sentido da educação básica.

Sabe-se que a implementação das avaliações estandardizadas não é um fato tão recente na realidade educacional brasileira, mas é de suma importância que consigamos refletir sobre o papel desses modelos avaliativos e como isso tem influenciado diretamente nas relações de

⁴⁷ Sobre FIES e o endividamento, acessamos a importante pesquisa de HOBMEIR (2020), que traz um potente estudo da temática do endividamento de famílias a partir da adoção do FIES.

ensino-aprendizagem na educação básica. Desde a preparação do ensino fundamental para a realização de avaliações como a ANA⁴⁸, PROVA BRASIL/SAEB⁴⁹ e outras, até a aplicação do Enem⁵⁰ no ensino médio, temos visto que essas avaliações estão sendo utilizadas como parâmetros definidores de políticas públicas educacionais e como uma maneira de forjar narrativas quanto à implementação das parcerias entre o setor público e privado.

O SAEB fora implementado no Brasil no ano de 1990 e desde então vem sendo o parâmetro essencial para mensurar os números de qualidade da educação nacional, obviamente que de 1990 até 2021 as avaliações têm sofrido mudanças e rearranjos de acordo com as necessidades que os governos têm de implementar ou construir políticas públicas. O que podemos afirmar como uma utilização desse sistema avaliativo para conseguirem implementar suas agendas de reformas, pois essas avaliações em muitos momentos não conseguem ser fidedignas com a realidade. Os índices são apresentados através do IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que servem para dar vazão a implementação e construção de políticas educacionais.

O objetivo central de discussão aqui não está localizado na análise e compreensão do SAEB e dos mecanismos de avaliação implementados pelo Estado Brasileiro, mas sim em compreender como a existência desse modelo avaliativo influencia diretamente na narrativa de disputa da BNCC, consolidando-a como uma política fundamental a partir dos números e dados analisados nessas avaliações de larga escala. A tese de doutorado de Freitas (2005) traz uma análise profunda sobre as avaliações da educação básica brasileira, tendo fundamental importância para a compreensão dos objetivos e formas que esses mecanismos avaliativos foram construídos ao longo dos últimos anos.

⁴⁸ ANA – A Avaliação Nacional da Alfabetização é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acessado em 10/03/21.

⁴⁹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acessado em 10/03/21.

⁵⁰ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acessado em 10/03/21.

A localização da última política curricular brasileira como uma política neoliberal e colonialista é também um exercício de compreensão das iniciativas envolvidas na construção, elaboração e condução desse documento. Exercício esse que pode parecer simplista e questionável, mas que é uma tentativa de disputar as narrativas dos movimentos de elaboração de políticas públicas e das resistências produzidas a partir dessas construções e desconstruções.

3.2. Neoliberalismo e educação: construções das “novas” políticas públicas de currículo

Neste item apresentamos como o neoliberalismo tem incidido sobre as políticas educacionais na última década no Brasil. Fizemos a análise do bloco 1 de entrevistas, trazendo dados a respeito das últimas políticas públicas educacionais, que dão sustentação a hipótese de que as últimas políticas são parte integrante do pacote de reformas empresariais na educação nacional.

A ideologia neoliberal prega o dismantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações, produção de normas, regras e leis para uma esfera maior: as organizações multilaterais, como o Grupo Internacional dos 7 países mais ricos do mundo (G-7), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais. (MORAES, 2001)

O ideário neoliberal imposto nos últimos períodos tem se intensificado nas políticas educacionais, através de desregulamentações, ou novas regulamentações que têm transferido diversos serviços educacionais públicos ao setor privado. Desta forma compreendemos que os movimentos de financiamento das políticas educacionais são um forte sintoma deste processo, então, apresentamos abaixo, alguns dados das entrevistas que subsidiaram o debate sobre interferências da lógica mercantilista na educação, também através da BNCC.

Após a leitura das transcrições de entrevistas, definimos as unidades de análise, separando-as por blocos, como explicitado no capítulo metodológico desta pesquisa, sendo o que analisamos neste item intitulado *A questão do financiamento e as relações entre neoliberalismo e colonialismo*.

Os roteiros de entrevistas semiestruturadas foram construídos a partir daquilo que o pesquisador queria alcançar com esse instrumento de coleta de dados, e nós estamos ancorados nos princípios de construção de pesquisas qualitativas segundo Bogdan E Bikle(1994), para perfazer esse momento da pesquisa, como já explicitado e justificado acima os motivos pelos quais optamos por esse método. Sendo assim, é importante explicitar que com o caminhar das entrevistas a forma de colocar as questões também sofreram alterações, pois é no caminhar que também percebemos os equívocos e reparamo-nos. Estou dissertando sobre isso nesse momento, pois estamos utilizando a transcrição de entrevistas, por

compreender que assim se expressa maior fidedignidade as falas dos sujeitos entrevistados e vai ao encontro dos princípios que defendemos junto a decolonialidade, em que também objetivamos dar mais espaço para a contribuição dos sujeitos colaboradores da pesquisa, compreendendo-os como parte central da mesma e não somente como mecanismo mobilizado para afirmar ou endossar nossas questões de pesquisa.

O Bloco 1 de análise das entrevistas conta com 2 questões construídas para o roteiro semiestruturado e colocadas aos sujeitos entrevistados. Sendo elas as seguintes:

1. Você tem conhecimento se a implementação da BNCC contou com financiamento/empréstimos de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional/FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE...)? Se sim, como vê esses empréstimos por parte do Brasil?
2. Acredita que existem influências das políticas neoliberais/colonialistas com a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil? Se sim, como percebe isso no documento?

Quadro 1 - A questão do financiamento e as relações entre neoliberalismo e colonialismo

Bloco de análise 1:	Questão analisada:	Unidades de Contexto (UC)
A questão do financiamento e as relações entre neoliberalismo e colonialismo.	Você tem conhecimento se a implementação da BNCC contou com financiamento/empréstimos de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional/FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico /OCDE...)? Se sim, como vê esses empréstimos por parte do Brasil?	[...] tem toda uma articulação, é isso que a gente precisa compreender... vamos tentar resgatar. Tem uma articulação e tem uma intencionalidade de transformar; pega uma escola de ensino médio modelo. Exemplo: aqui no Mato Grosso tinha uma escola de ensino médio “bambambã”, e essa escola receberia um recurso e esse empréstimo foi feito pelo Banco Mundial. Porque ela tinha que ser exemplar aqui e referência, e eu acho que foi a intenção que eles fizeram com as escolas plenas. Acredito que esse foi o ensaio, entendeu? Porque essa escola tinha que ser escola de ensino médio integral e profissionalizante, e eu acredito que essa escola é a escola plena que tivemos aqui e tivemos em vários outros estados aí e eu não sei se foi o mesmo nome que foi dado. Essa escola iria receber

		<p>recurso do Banco Mundial, foi feito um empréstimo para isso. Mas isso está articulado, isso está tudo amarradinho ali um com o outro. [PARTICIPANTE A]</p> <p>[...] Se você presta atenção hoje do ponto de vista das propagandas que se veiculam sobre BNCC, todas elas são de instituições de fundações. Tipo, Fundação Lemamm, fundação Natura. [PARTICIPANTE B]</p> <p>[...] Eu acredito que teve muito financiamento... do Ministério da Educação. Agora, se o MEC a partir disso buscou financiamento de terceiros eu não tenho esse dado pra te falar. [PARTICIPANTE C]</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas transcritas

A análise dos depoimentos de participantes entrevistados pode significar também um forte sintoma do formato de condução dessas políticas educacionais, em que pese as falas dos PARTICIPANTES A e B demonstrarem um certo grau de atenção com os financiamentos colocados para a disputa de narrativas dessas políticas educacionais, a PARTICIPANTE C demonstra que até onde se conhece teve financiamento do Ministério da Educação-MEC. Aqui cabe um destaque das instituições que estes sujeitos representaram junto a pesquisa, os participantes A e B foram indicados pelo SINTEP-MT, sendo ambos parte da direção estadual do sindicato, em que o PARTICIPANTE B é também parte da direção da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; tendo um forte recorte diferencial em suas colocações quando comparadas a PARTICIPANTE C, que fora indicada pela UNDIME-MT.

A narrativa adotada para a análise destes dados nos faz refletir em como algumas instituições têm se vinculado a lógica mercantilista de educação para disputar o sentido das reformas, muitas dessas instituições têm forte presença de sujeitos do setor privado educacional. O que corrobora a narrativa de que as reformas são também empresariais. Quando apontamos acima a construção de organizações como o TPE e o Movimento Pela Base são também para evidenciar que essas disputas ocorreram com aliança a alguns setores consagrados no debate educacional, aqui podemos citar o empenho da UNDIME nos estados

para dar consequência a construção e implementação da BNCC em todo o território nacional. A afirmação de que a UNDIME é uma organização que tem parcerias com os setores empresariais da educação não é leviana, basta uma rápida busca no site⁵¹ desta que perceberá um ícone destinado as parcerias institucionais atuais, sendo elas com a Fundação Lemann, com Instituto Itaú Social, Instituto Natura e outros dos já conhecidos como parte fundante dos empreiteiros das reformas educacionais ocorridas no último período.

Não está em nossas pretensões colocar a responsabilidade sobre uma ou outra entidade, sobre fundação X ou instituto Y. Mas sim compreender as relações que estes mantem com algumas organizações e como isso pode se dar na adoção de narrativas e compreensões que os sujeitos têm da realidade e conceitos sobre a educação.

Em que pese o árduo trabalho que a UNDIME tem à frente dos debates educacionais nacionais, não poderíamos omitir de realizar análises de suas composições e dos sujeitos que a representam. Aqui nos cabe a delimitação de compreender como esses sujeitos têm interagido com a construção da BNCC e dos documentos curriculares nos Estados.

Em um vídeo da aula magna, Apple (2018) afirma que quatro grupos disputaram a condução sobre o currículo brasileiro na elaboração da Base – estando entre eles os neoconservadores, os neoliberais, os populistas autoritários e uma fração da classe média a favor das reformas, formado por técnicos, políticos e alguns intelectuais que não se encaixam totalmente nos outros grupos. Essa disputa foi liderada via Movimento pela Base, formado por parcerias de instituições e pessoas que se ligam entre si. Após as duras batalhas travadas entre educadores, estudantes e agrupamentos dos reformadores, temos terceira versão da base; em que o Movimento pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final, sua função mudou, passando a atuar como gerenciador. Se já existiam problemas nos documentos anteriores a versão final, há uma mudança visível no texto final, o qual estabelece dez competências gerais como objetivo maior da educação, modificando os princípios educacionais, dando a tônica dos reformadores para a Base.

Os esforços deste movimento só ganharam força nos últimos períodos, estão impulsionando agora a criação de uma Coordenação Nacional de Implementação da Base. Segundo o site do Movimento “a existência de uma Instância para garantir permanentemente acompanhamento, fomento e tomada de decisões estratégicas pactuadas com atores relevantes

⁵¹ UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Página inicial. Disponível em: <<https://undime.org.br/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

em nível nacional é fundamental para o avanço da implementação da BNCC na ponta” (MOVIMENTO pela Base Nacional Comum, 2021, n.p.). É necessário ainda que consigamos levantar alguns questionamentos sobre os motivos que impulsionam este movimento a incidir ainda hoje nas políticas curriculares para o Brasil: O interesse deste movimento na criação de uma Coordenação Nacional para a implementação da Base ocorre por quais motivos? Este interesse evidencia uma preocupação com a implementação da Base? Por que o currículo da educação básica se tornou tão interessante para agrupamentos como este do Movimento Pela Base?

Essas questões podem ser norteadoras de um bom debate acerca dos princípios que permeiam as atuais disputas nas políticas curriculares no Brasil. A princípio, o que faria com que estas organizações tenham interesse no debate e implementação curricular no país pode ser compreendido a partir da análise das consequências das neocolonizações advindas das elites nacionais. As políticas públicas de educação estão passando por um processo de padronização internacional, com a consolidação de avaliações em larga escala, vem crescendo a ideia de que o padrão é o que deve ser mensurado e sistematizado. Com a criação do PISA (Programme for International Student Assessment) e seu abrupto crescimento, hoje tendo 32 países participantes, objetiva a realização de testes internacionais com o intuito de estabelecer níveis de aprendizado e, conseqüentemente, o ranqueamento entre nações. Criando e impulsionando sistemas genéricos de avaliação que desprezam as particularidades de cada região e local analisado. Fazendo com que as políticas públicas destes países passem a estabelecer metas de direcionamento dos processos ensino-aprendizagem, enviesado numa padronização internacional, desprezando os princípios de formação crítica e autônoma dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

O PISA pode ser afirmado como uma das estratégias de maior sucesso frente às investidas de reformadores no campo da educação, pois ele é utilizado como legitimador de construção e implementação das reformas, principalmente no território dos currículos.

Como instrumento de regulação, o PISA acaba por direcionar as expectativas sobre que tipo de força de trabalho deve existir e para que realidades do mercado de trabalho deve ser preparada. Outro aspecto que demonstra esse poder de regulação baseado nos resultados do PISA é a tendência crescente de uma justificativa externa para as políticas adotadas. Busca-se uma autoridade externa, a quem se recorra quando a competência interna não se mostrar suficiente para alcançar os objetivos. (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 18)

Sendo assim, o uso do PISA está estritamente relacionado à lógica mercantilista impregnada pelos interesses justificáveis dos reformadores na educação nacional, sendo

importante ressaltar nossas profundas discordâncias com essas justificativas, mas elas existem e elas mobilizam os mais diversos integrantes das elites nacionais, como o caso do brasileiro Jorge Paulo Lemamm que figura entre os homens mais ricos do mundo, a fundação Lemamm é uma das maiores incentivadoras e impulsionadoras dos movimentos de reformas educacionais no país, com forte apreço pelas reformas curriculares.

O currículo é afirmado por nós como um território em disputa, pois neste local conseguimos decifrar as significações de disputas ideológicas duramente travadas entre as classes populares e os endinheirados, aqueles que são os defensores da meritocracia, da mercantilização de todos os direitos, enfim dos que consagram mecanismos como o PISA e outros como os únicos possíveis para reverenciar modificações nos currículos; para que consigam justificar a urgência de uma Base Nacional Comum Curricular, de uma abrupta mudança no currículo e estrutura do Ensino Médio eles se apoiam na condução via lógica neoliberal e neocolonialista.

O PARTICIPANTE A da entrevista citada anteriormente, traz um importante apontamento sobre as escolas modelos como projeto de testes na educação pública, quando o mesmo cita a ocorrência de modelos de escolas integrais no Estado de Mato Grosso. Como citado anteriormente o estudo de Oliveira (2020) traz importantes análises sobre as escolas plenas em Mato Grosso, em que pese o autor consegue analisar a partir da implementação inicial destas escolas. Quando em 2017 houve uma forte ampliação das escolas plenas no estado, sendo importante destacar que ocorreu incentivo por parte do Governo Federal de investimentos nos três primeiros anos destas escolas. Essa ampliação pode ser considerada dentro do atendimento a Meta 06 do Plano Nacional de Educação- PNE.

Meta 06 | Educação integral. Oferecer Educação em tempo **integral** em, no mínimo, 50% das **escolas** públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Garantir que, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024. (BRASIL, 2014, n.p.)

O PNE é um importante documento, fruto de conquista dos movimentos docentes e estudantis organizados, mas o uso que se tem feito dele pode ser um importante sinal de alerta para refletirmos sobre como os reformadores optam por conduzir os processos no que diz respeito a educação básica. As escolas plenas em Mato Grosso não são uma especificidade, mas sim um modelo implementado em diversos Estados da Federação. Como o caso das intituladas “Escola Viva” no Espírito Santo, dos “Centros de Ensino em Período Integral (Cepi)” em Goiás, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) no Ceará e uma

diversidade de escolas que foram criadas a partir dos programas e ações de fomento do governo federal a implementação de Escolas em Tempo Integral, aqui com foco no Ensino Médio.

Não podemos afirmar que todas estas escolas e projetos escolares são a mesma coisa, ou tratá-los de forma homogênea, por contarem com diversas singularidades. Mas uma importante afirmação está no conteúdo curricular expresso em ambos os modelos, já alicerçados ao atendimento da BNCC e da reforma do Ensino Médio, nos 4 modelos acima citados nós encontramos o que já dissertamos aqui como palavras balizadoras dos reformadores curriculares, como o exemplo das disciplinas eletivas, das disciplinas de projeto de vida, da forte presença da ideia neoliberal de autonomia e protagonismo juvenil.

Então se torna importante compreender que os investimentos na padronização ocorrem por que é importante alinhar as investidas neoliberais, pois é importante ressignificar o papel e sentido da educação. Mas é importante a eles, aos reformadores, aos que apoiam a lógica meritocrática e desresponsabilizadora das obrigações do Estado com os direitos essenciais, pois transformar a educação em mercadoria é fazer com que a compreendamos não mais como um direito e sim como algo a ser conquistado.

A meritocracia funciona como um sistema de responsabilização individual pelo sucesso e também (principalmente) pelo fracasso, mas é importante que consigamos desvelar o sentido falacioso da meritocracia, pois em uma formação social em que a desigualdade é imperiosa fica muito contraditório afirmar um sentido de conquistas a partir de seus esforços. No país que foi uma das últimas nações do mundo a abolir a escravidão legal, que os sujeitos negros em sua maioria não tiveram (e não tem) condições reais de acesso aos direitos básicos; dizer que esforços individuais são definidores de um viver digno é no mínimo ludibrioso.

Sobre as disputas dos sentidos da escolarização e da educação pode-se dizer que obtivemos significativos avanços nos últimos períodos, como a construção de legislações que objetivaram reparações históricas, como as políticas de ampliação da Educação de Jovens e Adultos, as legislações de cotas para acesso à universidade e concursos, as Leis nº 10.639 e 11.1645 (que abordaremos mais adiante de maneira mais profícua). Por exemplo, em análise rápida a Emenda Constitucional nº 25 (EC 95/85) à constituição de 1967 pode-se notar que somente a partir do ano de 1985 as pessoas analfabetas puderam participar efetivamente do processo eleitoral, tendo seu direito ao voto garantido.

Tabela 1 - Analfabetismo no Brasil entre os anos de 1970 e 1985

ANO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
% Pessoas analfabetas	33,6%	SR	SR	SR	SR	SR	22,8%	22,6%	22,7%	21,8%	SR	28,9%	29,9%	21,9%	SR	20,7%

Legenda – SR: Sem registro de dados na plataforma do IBGE;

Produzida pelo autor com base nos dados da plataforma do IBGE.

Os dados da tabela acima demonstram o percentual de pessoas não alfabetizadas no Brasil, entre os anos de 1970 até o ano da promulgação da EC 95/85 a constituição de 1967, esses dados servem para que possamos refletir sobre a relação entre educação e a construção da democracia em nosso país. As políticas públicas educacionais são de fundamental importância para conseguirmos pensar uma sociedade com menos desigualdades, e isso se mostra nas organizações de movimentos sociais e da sociedade civil organizada (em partidos, sindicatos e outros) e nos avanços garantidos a partir delas. É absurdo pensarmos que, até 1985, pessoas não alfabetizadas não podiam participar de parte importante de construção da democracia, apesar de podermos apresentar profundas divergências com essa concepção democrática que tem aliado o povo de nossos direitos, sabemos a importância de inserção na mesma, para a compreensão dos indivíduos como sujeitos de direitos.

Se realizarmos cruzamento dos dados de analfabetismo, raciais e de gênero, os números podem ser ainda mais potentes, como demonstra o documento de análise dos dados do IBGE:

[...] podemos notar é que existem raças que se apresentam sempre acima da média nacional e outras que se apresentam sempre abaixo da mesma. Também aqui, fica claro uma hierarquização racial nas taxas de alfabetização: amarelos, brancos, pardos e pretos. No passado recente, os indivíduos pardos e os que se declaram pretos apresentam taxas quase que coincidentes. Em linhas gerais, o movimento é de uma uniformização das taxas: os valores das coortes mais velhas nos censos mais antigos apresentam uma dispersão maior do que os das coortes mais novas nos censos mais recentes. As exceções são os grupos de 5 a 10 anos e de 10 a 15 anos, que apresentam valores bem dispersos, indicando uma entrada na escola diferenciada por cor ou raça. As populações amarelas e brancas se alfabetizam muito mais cedo do que as preta e parda. (BELTRÃO; NOVELINO, 2002, p. 53)

Os materiais produzidos a partir de dados do IBGE têm uma singular importância para compreendermos a realidade do povo brasileiro, como fica evidente, tanto nos dados tirados a partir da plataforma do IBGE sobre analfabetismo, quanto esse relatório. Eles servem para que consigamos refletir sobre como a condução de políticas públicas tem relação total com as condições de vida e dignidade da população. A relação direta entre política institucional (aqui

nos referimos à ocupação de espaços formais da política, como as casas legislativas, executivas e tudo que circunda o Estado Brasileiro) e desigualdades é um eixo central para compreendermos como ocorrem as investidas da burguesia e os alicerces com a lógica neoliberal e colonialista.

O que hoje podemos analisar como banal ou simplista, garantido a partir de 1985, é um bom demonstrativo de como os sujeitos de classes mais abastadas são aliados da dita democracia, a interdição do direito ao voto para pessoas não alfabetizadas, como demonstra a tabela acima retirava parte significativa da população do processo de escolha dos representantes institucionais.

As políticas públicas educacionais de alfabetização foram e ainda são importantes avanços para a redução das taxas de analfabetismo, o conhecido programa Movimento Brasileiro de Alfabetização, fruto da ditadura militar, foi um dos primeiros momentos de arranjo institucional de alfabetização no país, apesar de toda a complexidade de um programa construído no período ditatorial; este movimento foi propulsor de arranjos institucionais na formação de jovens e adultos, mas objetivamente com os mesmos problemas da grande maioria das políticas institucionais construídas na ditadura civil-militar. Pois, sabe-se que a educação de jovens e adultos no Brasil, historicamente tem problemas com elevada gravidade, se perfazermos a análise das primeiras iniciativas nesse sentido, nos debruçaremos sobre as investidas das missões jesuítas, que objetivaram um processo de alfabetização que vinculasse isto a catequização dos adultos, já compreendendo a lógica colonialista inserida neste momento.

As ideias educativas, filosóficas e pedagógicas de Paulo Freire foram forjadas em meio a um turbilhão de iniciativas, por exemplo, a movimento propulsor intitulado de MCP (Movimento de Cultura Popular), articulado em Recife e no Rio Grande do Norte. Utilizavam neste projeto os Centros de Cultura e os Círculos de Cultura para alfabetizar jovens e adultos; surgiram então métodos e as diversas contribuições teóricas e práticas até hoje utilizados nas concepções de educação de adultos. O método inaugurado por Paulo Freire modificou a estrutura da educação para adultos, permitindo criar uma nova maneira de interpretar o adulto analfabeto, retirando-o do lugar de ignorante, de sujeito que precisa ser ensinado, e colocando-o no centro do processo educacional, como sujeito ativo, que carrega saberes, práticas e conhecimentos que são de suma importância para os processos de sobrevivência, na vida cotidiana.

O movimento de educação para jovens e adultos no Brasil sofre grande influência de Paulo Freire e suas ousadas propostas de que os jovens fossem atores ativos de seus processos educativos, muito diferente do que conhecemos hoje nos tradicionais jargões da educação do tempo presente, como o famoso protagonismo juvenil colocado dentro da lógica neoliberal de responsabilização individual. Freire (2003) dizia que a importância no ato de ler é um processo político de emancipação e liberdade, forjado em meio a educação formal. Então isso em muito se difere dos ditames das atuais políticas curriculares, quando teóricos defensores das reformas e das narrativas adotadas nelas afirmam as necessárias mudanças na educação, eles estão falando sobre as concepções neoliberais e reacionárias imbricadas no discurso reformador.

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORAN, 2015, p. 16)

O que nos causa retorno rápido nos processos históricos de construção de algumas políticas públicas é a necessidade de entender para qual direção estamos caminhando com nossas atuais políticas? Por exemplo, na citação acima realizada utilizamos um dos autores clássicos que baseiam as concepções de metodologias ativas, protagonismo juvenil e outros presentes na BNCC, nos DRC-MT e também na reforma do Ensino Médio. Em alguns momentos isso poderia até ser confundido com ideias Freireanas ou minimamente progressistas, frente às políticas educacionais, mas é urgente que consigamos trazer algumas narrativas que poderiam ficar excusas se não observarmos atentamente onde está a centralidade do debate.

O neoliberalismo tem sido muito perspicaz em suas proposituras e também nos arranjos linguísticos, pois mobilizam categorias como colaboração, cooperação, autonomia, empreendedorismo e outras que são tradicionais no debate político educacional à esquerda. Os debates entorno de escolas padronizadas e engessadas nos é muito caro, mas como podemos perceber na citação acima, a saída apontada por eles é a envergadura numa concepção que tem como fim a lógico empreendedora educacional. Pois qual saída seria melhor para os tempos atuais? Em que o desemprego assola o povo, em que a fome não é mera coincidência e que as desigualdades sociais se amplificam, sem que haja horizontes e iniciativas a curto e/ou longo prazos para resolução de tais problemas, aprofundados e mais bem evidenciados no período da pandemia. A saída oferecida por este projeto educativo é individualidade e

desresponsabilização do Estado, é o indivíduo como empregador/empreendedor de si frente a educação para o desemprego e por isso a importância de articulação e mobilização que os mesmos têm tido frente à disputa da organização curricular brasileira.

3.3. As disputas sobre concepções de educação e democracia: A BNCC, o DRC-MT e a gestão democrática

Mais recentemente percebemos outras investidas privatizantes frente à educação no estado de Mato Grosso, como um aceno ao modo de governo Bolsonarista, o atual governador de Mato Grosso, Mauro Mendes (2019-2022), do Democratas (DEM), antigo Partido da Frente Liberal (PFL), vem seguindo à risca a cartilha neoliberal impulsionada por Guedes, Bolsonaro e todo seu agrupamento que está alocado frente ao governo brasileiro.

Ao apagar das luzes do turbulento ano de 2020, foi publicado o Edital de pregão eletrônico nº 021/2020⁵², designado pela Portaria nº 652/2020/GS/SEDUC/MT publicada no Diário Oficial do Estado/MT, nº 27.885, em 26/11/2020. O edital acima citado traz o seguinte texto:

[...] contratação de empresa especializada, por meio de Contrato de Impacto Social - CIS, para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos alunos da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso em diversas áreas do conhecimento com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (SEDUC/MT, 2020, p. 1).

Isso faz com que a política de formação continuada até então existente no estado de Mato Grosso seja drasticamente modificada, pois além de leiloar a formação continuada, esse pregão poderá abrir brechas para o fechamento dos CEFAPROS em um curto ou médio período.

Outras modificações realizadas também pelo atual governo do estado dizem sobre a gestão democrática e a criação de Diretorias Regionais de Ensino (DRE) via decreto nº 823⁵³ de 15 de fevereiro de 2021. Sobre a criação das diretorias regionais de ensino, ainda pode ser incipiente conseguirmos realizar análises profundas, mas é importante citar, pois esse decreto também descaracteriza a função dos CEFAPROS, colocando sobre os mesmos a obrigação de acompanhar as ações durante o período transitório de criação das DREs.

Em relação aos recentes ataques a gestão democrática, presente e garantida no estado de Mato Grosso pela Lei no 7.040/98⁵⁴, sofre simultâneos ataques há alguns anos, mas fortes

⁵² Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2020/12/edital-licitacao-seduc.pdf>>. Acessado em: 23/03/2021.

⁵³ Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16208#/p:3/e:16208?find=decreto%20823>>. Acessado em 23/02/2021.

⁵⁴ Disponível em: <http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf>. Acessado em: 23/03/2021.

incidências durante o atual governo. Comprovação disso é a investida do governo sobre a garantia da lei de gestão democrática para a educação pública do estado; utilizando de uma decisão do STF denominada por Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 282-1⁵⁵ para implementar processos seletivos para as funções de direção escolar e de secretaria escolar.

A criação de processos seletivos, composto por análise de títulos, currículo e prova objetiva por parte da SEDUC em detrimento da eleição para a função de direção escolar parece um sinal do que pretende o atual governo no que diz respeito a construção de espaços democráticos. Segundo Costa, Gentil & Amaral (2016, n.p.):

A democracia tem sido atacada constantemente por interesses de grandes grupos ligados ao setor econômico e financeiro visto que uma concepção de democracia participativa, mais progressista, não combina com os interesses do grande capital.

Os discursos que compreendem o sentido do que é democracia têm forte presença nos ambientes educacionais brasileiros, principalmente nas instituições públicas. Sobre o caso de construção da BNCC e dos documentos oriundos dela para Mato Grosso é importante ressaltar alguns pontos que podem ser relevantes para a análise e compreensão dos sentidos conceituais que estão sendo disputados frente à implementação da Base.

Em entrevista realizada para a construção desta pesquisa, nós impulsionamos alguns debates com os sujeitos entrevistados, nesse bloco de análise, iremos tratar de um dos momentos da entrevista, que diz respeito à *participação das comunidades escolares na construção/elaboração da BNCC e seus documentos oriundos para Mato Grosso*⁵⁶, pretendendo com estas análises, compreender a partir dos sujeitos entrevistados como se deu o processo de efetiva participação, escuta e compreensão dos sujeitos envolvidos na educação básica quando construíram os documentos que incidem sobre suas vidas e cotidiano nas escolas.

A questão que fora colocada como geradora desse debate no momento da entrevista é: “O processo de construção da BNCC contou com participação dos agentes diretamente envolvidos: educadores, estudantes e comunidades escolares na educação nacional? Você acredita que houve participação dos agentes envolvidos no processo educacional nessa construção?”⁵⁷. Abaixo, seguem citações de trechos das respostas de sujeitos entrevistados,

⁵⁵ Disponível em: < <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/862032343/acao-direta-de-inconstitucionalidade-282-mt-mato-grosso-0002125-0419901000000/inteiro-teor-862032353?ref=serp>>. Acessado em: 23/03/2021

⁵⁶ Como explicitamos no capítulo metodológico, esse momento de análise foi intitulado de Bloco 2: *a participação das comunidades escolares na construção/elaboração da BNCC e seus documentos oriundos para Mato Grosso*.

⁵⁷ Questão localizada no roteiro semiestruturado que deu norte para a realização da etapa de entrevista, enumerada como questão 03;

que repetimos essa mesma questão a eles, para que possamos realizar uma análise a partir das falas desses sujeitos, de como as instituições que eles representam participaram das construções:

Quadro 2 - A participação das comunidades escolares na construção/elaboração da BNCC e seus documentos oriundos para Mato Grosso

Bloco de análise 2:	Questão analisada:	Unidades de Contexto (UC)
<p>A participação das comunidades escolares na construção/elaboração da BNCC e seus documentos oriundos para Mato Grosso.</p>	<p>O processo de construção da BNCC contou com participação dos agentes diretamente envolvidos: educadores, estudantes e comunidades escolares na educação nacional? Você acredita que houve participação dos agentes envolvidos no processo educacional nessa construção?</p>	<p>[...] se a gente falar que não, eles vão argumentar que sim. Porque, de fato, abriu para uma consulta pública, mas; primeiro que o tempo foi extremamente curto, a participação extremamente incipiente. Porque um tema dessa natureza, poxa, nós estamos debatendo uma base nacional curricular comum para o Brasil. Olha o tamanho, olha a extensão de terra que nós temos nesse país, a quantidade de escolas, as diferentes realidades que nós temos. Nós temos indígenas, nós temos quilombolas, nós temos educação do campo, nós temos “N” diversidades e situações que precisam ser levados em conta, sendo assim, o debate dessa natureza ele tem que ser um debate extremamente profundo mesmo. É um debate de conceito, é um debate que você tem que olhar para esse ser humano; exige de nós muita reflexão e muita maturação desse debate. As coisas foram feitas a toque de caixa. Se a gente disser “não ouviu os estudantes, não ouviu o professor”. Ouviu, mas no universo de quantos, ouviu quantos? Isso é representatividade? Não é representatividade! E aí, o debate foi feito de uma forma muito superficial. Agora, a gente precisa questionar por que esse debate foi feito dessa forma. Tem todo um porquê, eles têm um objetivo com isso. Por que quem está na frente do processo. Porque se você pegar a</p>

		<p>base da educação infantil e do ensino fundamental ela limita, ela meio que tira a autonomia da própria escola e do profissional em sala.</p> <p>[PARTICIPANTE A]</p> <p>[...]De uma forma muito fragilizada houve. Porque, na verdade, assim, qual é a prática que nós temos hoje da chamada participação? São as chamadas consultas. Elas são totalmente enganadoras, elas não respondem a realidade, primeiro que elas, exemplo, a pergunta fria. Ela não sensibiliza as pessoas para necessidades que elas têm, muitas vezes nós temos necessidade e não temos consciência pelo próprio meio que a gente vive. Isso acontece, isso afeta diretamente a condição dos pais e mães. Prova disso é o acompanhamento agora da pandemia, o acompanhamento dos filhos. A grande maioria não consegue acompanhar, porque primeiro não teve condição para tal, não tem estrutura para tal, o Estado não oferece as próprias condições necessárias. Nós tivemos uma comissão e essa comissão trabalhou com questionários, trabalhou com consultas. Mas assim, é de forma muito fragilizada. Nós, o grande processo que nós defendemos não aconteceu. Qual é o processo que nós defendemos quando há reformas no ponto de vista da educação? Nós defendemos que tenha a chamada “constituente escolar”, como se fosse uma conferência e ela, e essa conferência tem que contar com: uma conferência escolar, uma conferência municipal, uma conferência regional e uma conferência estadual. Se nós entendemos que esse é o espaço, ele é sublime de participação da</p>
--	--	--

		<p>sociedade como sempre aconteceu já desde a conferência do sudep de 1996, em que a sociedade derrotou o projeto de governo que já era na linha dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs); de olhos nos olhos, de discursos, de defesa de projetos. Nós derrotamos, naquela época, o projeto do SUDEP. Esse projeto não aconteceu. Ele não permitiu com que a sociedade participasse de forma adequada. Nesse sentido esse projeto de BNCC que está aí não atende aos interesses da população. E com uma forma lamentável, muitas vezes com anuência. O processo inclusive com anuência do Conselho Estadual de Educação que tem corroborado com essa situação, ou seja, impedindo a população de participar mais ativamente. Então houve participação, o próprio sindicato participou dessa comissão, mas ela não atendeu esse anseio de participação popular.</p> <p>[PARTICIPANTE B]</p> <p>[...] Porque quando nós estamos e quando nós escolhemos representantes, eu acho que o representante – claro que não dá pra chamar toda uma sociedade pra uma discussão, mas a base contou com toda parte que foi as contribuições, e elas foram muitas, e algumas não tão qualificadas já que estamos falando de educação. Então, educadores deveriam olhar esses documentos e fazer contribuições significativas e não só apenas dizer, se o ponto ou a vírgula está fora do lugar. A nível nacional, no meu entendimento, eu acho que teve. Porque quando tem a representação, e nós tivemos, dentro do nacional. Para você ver nós tivemos os 26 estados mais o Distrito Federal, com grupos, e com</p>
--	--	--

		<p>apoio do MEC discutindo isso com os especialistas, com pessoas que estavam ali para ajudar a gente nessa discussão. Em Mato Grosso nós tivemos o que? Nós tivemos grupos de professores, como eu falei pra você, que estavam em sala de aula; grupos de leitores críticos que estavam lá, na prática; mas também tivemos grupos de pessoas que estavam na secretaria de educação, como foi o meu caso, como foi o caso de alguns colegas minhas que estão na formação, que estão na assessoria das unidades; que estão dentro dos CEFAPROS, os centros de formação; que estão dentro da secretaria de estado de educação; que estão dentro do município de Cuiabá, seja ele na sala de aula, seja elas na secretaria de educação. Eu penso que teve a participação sim, esses atores estavam ali procurando representar. O meu papel lá dentro é sempre pensar se o que nós estávamos escrevendo, e como elas estavam, iam chegar em todos os municípios. Eu tive que pensar sobre isso, eu viajei muito nos municípios aqui em Mato Grosso para gente estar ouvindo e discutindo, falando sobre o documento com os professores. Então, eu acho que teve sim, poderia ter muito mais. Eu acredito que poderia ter muito mais participação. [PARTICIPANTE C]</p>
--	--	---

Para iniciarmos a análise deste bloco é importante dizer o que estamos considerando como comunidades escolares neste trabalho. Estamos nos referindo a todo o conjunto de sujeitos que fazem parte dos ambientes educacionais da educação básica: os educadores; os pais, as mães e responsáveis pelas estudantes; os e as estudantes e todos os sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica das escolas. Pois, quando pensamos participação na construção de currículos e de políticas públicas que incidirão diretamente na vida destes

sujeitos, estamos também fazendo um debate sobre projeto de educação, de democracia e de nação. Para que consigamos pensar a educação e os sentidos que ela pode expressar na vida de quem está inserido nos espaços de escolarização formal é de suma importância que consigamos não só refletir sobre e para estes sujeitos, mas também refletir essas construções com estes sujeitos; afinal a educação é um processo de trocas, não pode ser considerada como um espaço imparcial ou vazio de significações, pois os povos que estão inseridos nos processos educacionais, os que compõem as comunidades escolares estão carregados de saberes e conhecimentos e fará muito mais sentido se os mesmos se sentirem e forem partes dos processos de construção daquilo que definirá suas vidas.

Na citação acima temos parte da contribuição na etapa entrevista do **PARTICIPANTE B**, em que podemos trazer algumas pontuais análises sobre como tem se dado o processo de construção da BNCC e sua implantação via Documento de Referência Curricular (DRC) em Mato Grosso. No decorrer da entrevista, o **PARTICIPANTE B** afirma que houve a composição de uma comissão, “nós tivemos uma comissão e essa comissão trabalhou com questionários, trabalhou com consultas. Mas assim, de forma muito fragilizada. [...] o grande processo que nós defendemos não aconteceu.” (PARTICIPANTE B). Então podemos afirmar que a criação da comissão se deu, talvez de forma incipiente, mas como podemos ver na afirmação do mesmo, não conseguiu trazer resultados do ponto de vista de participação democrática.

Outro trecho importante desse momento da entrevista diz em relação a quando o entrevistado destaca a prática disseminada para a compreensão de participação, que além de ser bem problemática, ela expressa também os limites do que os reformadores têm conseguido garantir como mecanismo de criação das narrativas a partir da participação. O sujeito entrevistado traz a seguinte reflexão quando perguntado sobre a participação:

De uma forma muito fragilizada houve. Porque, na verdade, assim, qual é a prática que nós temos hoje da chamada participação? São as chamadas consultas. Elas são totalmente enganadoras, elas não respondem a realidade, primeiro que elas, exemplo, a pergunta fria. Ela não sensibiliza as pessoas para necessidades que elas têm, muitas vezes nós temos necessidade e não temos consciência pelo próprio meio que a gente vive. (**PARTICIPANTE B**).

É de suma importância que consigamos analisar o ponto que o mesmo destaca em relação às consultas públicas serem impulsionadas como estratégias enganadoras, pois do ponto de vista prático, elas conseguem captar certa participação, mas essa participação pode não ser expressiva da realidade dos sujeitos que compõe a educação no estado de Mato

Grosso, a depender de como isso é conduzido, pois concordando com o entrevistado, esse mecanismo pode não sensibilizar as pessoas para as necessidades práticas que elas têm. Mendonça e Amaral (2014), ao analisar uma consulta pública online realizada em 2011 pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais afirma que é cada vez mais frequente o uso de iniciativas digitais voltadas para aproximar o cidadão do Estado. Os autores afirmam que

Tais experiências incluem práticas tão diversas como consultas públicas, plataformas de produção colaborativa de conhecimento, dispositivos de acompanhamento de políticas públicas e execução orçamentária, chats com autoridades, transmissão de reuniões de comissões parlamentares e de audiências públicas, blogs e microblogs de candidatos, além de grupos de discussão em redes sociais, para citar apenas alguns exemplos. (Ibidem, p.177).

Como tem-se visto, essas experiências na elaboração de políticas públicas têm se firmado e tornado uma alternativa de “participação” cada vez mais frequente no Brasil, como afirmam os grupos formuladores de políticas, tal como a BNCC e as DRCs em Mato Grosso, denominando-as de políticas democráticas. Os autores chamam atenção para a dimensão das consultas públicas e afirmam que: “Sem negar o potencial das demais dimensões para o aprofundamento da experiência democrática, e acreditando que todas elas se atravessam de maneiras complexas, a teoria deliberacionista de democracia ressalta o papel da discussão pública na construção de uma relação de alimentação recíproca entre Estado e sociedade” (Ibidem, p.177). Na perspectiva abordada pelos autores, sobretudo a consulta pública, a participação dos sujeitos fica alijada do debate, tão necessário na elaboração de políticas de Estado.

Para a mesma questão da entrevista, temos a contribuição dos outros dois sujeitos entrevistados, ainda a respeito da participação dos sujeitos das comunidades escolares na construção da base e seus desdobramentos no estado de Mato Grosso; trataremos neste momento de uma análise comparativa entre as contribuições, pois elas são de instituições diferentes e têm concepções que vão de encontro em relação aos documentos da BNCC.

As contribuições acima estão delineadas também por interesses políticos, concepções de currículo e de sociedade. Enfim, estão permeadas pelas vivências e experiências desses sujeitos e as instituições que eles representam. Um trecho recortado da resposta do **PARTICIPANTE A**, para dar ênfase à análise que faremos abaixo, recortamos a contribuição do colaborador:

[...] se a gente falar que não, eles vão argumentar que sim. Porque, de fato, abriu para uma consulta pública, mas... primeiro que o tempo foi extremamente curto, a participação extremamente incipiente. Porque... um tema dessa natureza, poxa, nós temos debatido uma base nacional curricular comum para o Brasil. Olha o tamanho,

olha a extensão de terra que nós temos nesse país, a quantidade de escola, as diferentes realidades que nós temos. Nós temos indígenas, nós temos quilombolas, nós temos educação do campo, nós temos N diversidades e situações que precisam ser levados em conta, o debate dessa natureza ele tem que ser um debate extremamente profundo mesmo. É um debate de conceito, é um debate que você tem que olhar para esse ser humano; exige de nós muita reflexão e muita maturação desse debate. (**PARTICIPANTE A**).

O trecho acima recortado por nós da fala do sujeito participante traz à tona a disputa de narrativas colocadas em meio à construção e estruturação da base e documentos oriundos nos estados. O sujeito se remete a isso bem no início de sua contribuição, evidenciando o que já afirmamos acima, a disputa pela narrativa colocada sobre a base é também no terreno de construção da legitimidade dessa política frente ao cenário de reformas empresariais (FREITAS, 2018).

No que diz respeito ao **PARTICIPANTE C**, destacamos o trecho:

[...] a nível nacional, no meu entendimento, eu acho que teve. Porque quando tem a representação, e nós tivemos, dentro do nacional. Para você ver nós tivemos os 26 estados mais o Distrito Federal, com grupos, e com apoio do MEC discutindo isso com os especialistas, com pessoas que estavam ali pra ajudar a gente nessa discussão. (**PARTICIPANTE C**)

Percebe-se uma narrativa destoante em relação à participação, e sabendo disso nós impulsionamos durante o momento de entrevista, que contou com nosso roteiro semiestruturado, que os sujeitos pudessem deixar nítido suas análises e compreensões. Colocaremos abaixo mais um trecho na íntegra de um diálogo que foi feito junto ao **PARTICIPANTE C** durante o momento de entrevista:

[...]é uma questão interessante essa de você colocar assim, teve a participação dos agentes? Teve! Quando nós colocamos, pais. Nós temos pais que são professores, não é? E que ocupam essas funções lá. Nós temos as sociedades todas: a UNDIME, o CONSED, o sindicato dentro da governança que fazia essa discussão. Porque eu estou falando para você, eu coordenei a base representando a UNDIME, a Irene, representando a SEDUC. Mas nós não éramos a governança. Em cima da gente tinha secretário de educação, a UNDIME, o SINTEP, o conselho estatual de educação, os conselhos municipais de educação para tomarem essa decisão toda. A gente coordenava o processo da organização ali, então eu acredito que quando você tem uma representação é porque você tem a representação de todos da comunidade pais, alunos e tudo mais. (**PARTICIPANTE C**)

Podemos perceber que a noção de participação que fora colocada pelo **PARTICIPANTE C** aparece de forma muito distinta da colocada pelos outros dois sujeitos colaboradores desse momento da pesquisa. Enquanto temos a narrativa de construção de constituinte escolar citada pelo **PARTICIPANTE B**, temos em contrapartida a noção de representatividade a partir das instituições, colocada pelo **PARTICIPANTE C**. É importante ressaltar que a UNDIME foi central para a construção da base e documentos oriundos em

todos os estados brasileiros, e para conferirmos essa afirmação basta acessar os sites⁵⁸ dos documentos⁵⁹ oriundos nos estados que perceberemos o empenho dessa instituição a nível nacional para a consolidação das políticas da Base Nacional Comum Curricular. E compreendendo essa importância da UNDIME frente à estruturação da BNCC é que reafirmamos a importância dessa instituição em nossa pesquisa e até tentamos sempre compreender o sujeito colaborador para tentar apontar as contradições presentes no processo.

Compreender a narrativa colocada por quem representou a UNDIME-MT na construção dos documentos oriundos da base para Mato Grosso tem suma importância para nosso processo de pesquisa, pois se vale da afirmação de que as instituições se articularam de acordo com suas concepções de sociedade e educação, de norte a sul do país, aqui não foi diferente, por isso é importante compreender o papel estratégico que a mesma teve nessa construção. Pois, além de central, a UNDIME também tem cumprido papel mediador junto aos representantes dos setores mercadológicos educacionais no Brasil, como também já citamos acima.

O debate central que pretendemos levantar nesse momento da pesquisa é sobre como ocorreram participações frente à construção desses documentos e quais as narrativas adotadas para dar legitimidade ao mesmo. Para isso se fez importante que fossemos atrás dos dados a respeito dessa participação, nesse caminho encontramos uma importante pesquisa que fez análises da afirmação disputada sobre a BNCC; afirmação essa que versa sobre a participação e contribuição acerca da construção desse documento. Vale a pena citar a pesquisa em relação aos dados de acesso e contribuição:

Desde 2016, o discurso laudatório da BNCC tem se apoiado em uma série de dados que comprovariam as virtudes democráticas do processo de construção da Base, começando pelas incríveis “12 milhões de contribuições” provenientes da consulta pública à primeira versão. O Brasil possui 209 milhões de habitantes, em dados projetados, e quase 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do país (Censo Escolar 2017). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta. (CÁSSIO, 2019, p. 26 e 27).

⁵⁸ Consta no site do MEC os arquivos compilados dos documentos oriundos da BNCC de todos os estados brasileiros. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207>. Acessado em: 25/03/2021.

⁵⁹ Deixaremos aqui como exemplos a serem pesquisados, para dar cabo a nossa afirmação sites de 4 estados brasileiros, sendo 1 por região para conseguirmos compreender a dimensão de participação da UNDIME em âmbito nacional; Site do documento de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/copied/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/>>. Acessado em : 25/03/2021. Site do documento de Amazonas: <<https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>>. Acessado em: 25/03/2021. Site do documento da Bahia:< <http://escolas.educacao.ba.gov.br/bncc>>. Acessado em: 25/03/2021. Site do documento de Rio Grande do Sul: < <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>. Acessado em: 25/03/2021.

Essas porcentagens fazem parte da narrativa oficial utilizada para dar legitimidade ao discurso de participação, pois os reformadores têm utilizado essa pecha para conseguirem nos convencer que os processos adotados para a construção dessa política foram os mais democráticos possíveis e que os números provam essa afirmação. Mas os mesmos números merecem uma atenção cautelosa para que possamos não somente disputar essa narrativa, mas também perfazer o conceito de democracia a partir dessa lógica de participacionismo social.

A análise dos microdados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de cerca de 8400%. Para o MEC, um clique de “concordo” e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados “contribuições”. Por isso 94,48% das “12 milhões de contribuições” são constituídas por 11,9 milhões de cliques de resposta aos questionários dos objetivos de aprendizagem. As contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de contribuições. (CÁSSIO, 2019, p. 30 e 31)

Esses dados apontam uma perigosa estratégia por parte do MEC, contando com o apoio dos reformadores, aqui com um elevadíssimo investimento em produções audiovisuais, materiais impressos e outros que buscaram disputar ferrenhamente a narrativa de consolidação da Base. Sem contar as demais estratégias organizadas para coroar a farsa do participacionismo social na construção da Base. Como os casos de organização das audiências públicas nos Estados, sendo organizadas pelo Conselho Nacional de Educação, com falas de apenas três minutos para as intervenções, tendo como participantes somente alguns poucos representantes dos diversos movimentos envolvidos na construção da Base. Vale ainda lembrar que esses movimentos diversos tendo sua composição diluída por representações de sindicatos de educadores, de secretários de educação municipal e estadual, mas também a forte presença dos sujeitos do campo empresarial.

É importante o destaque das diferenciações de construção da Base para a etapa da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental em comparação a construção da Base para o Ensino Médio. Como já explicitados nos tópicos anteriores dessa pesquisa, a BNCC para o Ensino Médio contou com outras investidas e com muitos outros momentos divergentes entre os sujeitos que compuseram sua construção.

Quando ocorreu a discussão para a construção da BNCC Ensino Médio, foram realizadas também as audiências públicas por região, sendo elas permeadas de momentos tensos entre os setores que circundam a educação no Brasil. Houve momentos de ocupação

dos plenários de audiência pelo movimento docente e estudantil que podem servir de análise para a expressão de descontentamento dos atores diretamente envolvidos na educação nacional com a condução dessa política.

Outro momento que é sintomático dessas pulsantes contradições existentes na construção da BNCC para o ensino médio, dá-se com o pedido de dispensa transcrito por Cesar Callegari em sua carta aos conselheiros do CNE⁶⁰. Callegari que foi ativo participante do processo de aprovação da BNCC para a educação Infantil e Ensino Fundamental, não considerou aceitável o texto da Base para o Ensino Médio e pede dispensa da presidência da comissão Bicameral que conduz os trabalhos de aprovação junto ao CNE (CÁSSIO, 2019). A carta de Callegari ao CNE é carregada de transcrições que podemos utilizar para endossar a narrativa da BNCC+ Reforma do Ensino Médio como uma das investidas mais perigosas dos reformadores para a educação nacional.

No que concerne à Lei nº 13415 propriamente dita, penso que ela deva ser revogada. E, a partir disso, em novas bases sociais, políticas e administrativas advindas das eleições de outubro, iniciar um amplo debate nacional com participação ativa deste CNE.

Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita. (CALLEGARI, 2018, online).

Callegari deixa não só ao CNE, mas a toda a sociedade brasileira, escritos que servem para compreendermos o papel do Estado quando se refere à construção de políticas públicas, mesmo que possamos discordar das análises contidas na carta no que diz respeito a construção da BNCC para as etapas do Ensino Fundamental e Educação Infantil. As proposições acima citadas em referência à aprovação da Lei nº 13.415/17⁶¹ e a BNCC para o ensino médio, nós temos concordância e acreditamos que seria o caminho mais viável frente à aprovação dessas reformas que não conseguem representar em nada a educação nacional.

Quanto aos trabalhos do CNE e, particularmente, os da Comissão Bicameral da BNCC, proponho uma imediata revisão da estratégia de estudos e debates, com a suspensão do ciclo de audiências públicas e a organização de uma ampla agenda de diálogos em profundidade com os diferentes setores da educação nacional. Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males das discontinuidades e dos oportunismos.

O CNE deve deixar claro que a discussão da BNCC e da reforma do ensino médio não vai se subordinar ao calendário político e administrativo de quem quer que seja.

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>. Acessado em: 23/03/2021.

⁶¹ Talvez a citação de lei por Callegari tenha sido feita de forma enganosa, acreditamos que o mesmo pretendeu se referir aqui sobre a Lei nº 13.415/17 que versa sobre a reforma de ensino médio, e não a Lei nº 13405, que versa sobre orçamento fiscal da união. Em pesquisa sobre as 2 legislações compreendemos que a citada não se refere ao conteúdo do texto que o mesmo pretendia externar.

O tema deve continuar a receber sua atenção, mas nada deve ser concluído neste ano. Isso inclui as propostas de revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Rodadas mais amplas e audiências públicas deverão ser retomadas no ano que vem com os novos atores referendados pelo processo eleitoral democrático que se avizinha. E, sobretudo, com a participação dos professores, dos estudantes e dos demais integrantes do campo educacional brasileiro. As manifestações que nos levaram a cancelar a audiência pública da Região Sudeste que seria realizada na Cidade de São Paulo no começo de junho deixam um recado claro: a reforma do ensino médio e a respectiva BNCC precisam ser mais amplamente discutidas. Por serem urgentes, as mudanças e melhorias na educação brasileira exigem cuidado, respeito e ousadia. (CALLEGARI, 2018, online).

Esse outro importante trecho de Callegari, contido na carta acima referida, traz a menção que o CNE deve assumir seu papel de órgão de Estado, expressa também as insolúveis contradições experienciadas por este conselho na condução da construção da BNCC. Podemos compreender que até mesmo quem conduziu a política para a aprovação do documento da Base nas etapas anteriores, admite desvios possíveis do CNE nessa condução e uso político governamental deste importante espaço.

Em sua proposta acima citada o mesmo faz referência a ampliar a participação dos sujeitos envolvidos na dinâmica educacional, em que pese a partir da ocupação do plenário onde ocorreria a audiência da região Sudeste, fica evidente a alguns conselheiros a urgência de se repensar os métodos até então utilizados nessa condução. Não podemos afirmar que a ocupação por parte dos movimentos estudantil e de educadores do plenário foi a única impulsionadora para sua saída da comissão, mas pode-se refletir que os impactos organizativos dos movimentos conseguiram incidir pontualmente em sua decisão.

O mesmo não experienciou a ação incisiva de coletivos de educadores e estudantes também na audiência regional do Norte, realizada em Belém, no Pará. Agora já à frente da comissão Eduardo Deschamps foi quem teve que conduzir os processos, que foram forçados a cancelar a realização da audiência, que se tornou um ato político⁶² em rejeição a BNCC e reforma do ensino médio.

Essas mobilizações ocorridas em todo o Brasil simbolizam o que Callegari descreve no final de sua carta “[...] a reforma do ensino médio e a respectiva BNCC precisam ser mais amplamente discutidas. Por serem urgentes, as mudanças e melhorias na educação brasileira exigem cuidado, respeito e ousadia”. (CALLEGARI, 2018, online). O destaque dado a urgente necessidade de mudanças na educação nacional por Callegari pode ser observado como uma urgência do tempo presente. Os pacotes de reformas educacionais têm impactado

⁶² Matéria sobre assunto disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12246/protesto-marca-cancelamento-da-audiencia-da-bncc-do-ensino-medio-em-belem#>>. Acessado em: 23/03/2021

diretamente a vida dos sujeitos nos ambientes educacionais, pois tanto a BNCC como o DRC-MT são rupturas drásticas com as políticas educacionais forjadas em meio as pulsantes lutas por democracia, direitos e por dignidade no viver.

3.4. A educação básica no Mato Grosso: Conflitualidades entre a BNCC, o DRC-MT e as diversidades educacionais

Neste tópico apresentamos como o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso alinhado a BNCC significam uma continuidade aos ataques às políticas educacionais já existentes no território Mato-grossense. Abordamos aqui o Bloco 3 de análise das entrevistas, sendo esse bloco intitulado de: “Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais”.

Para dar sentido a análise desse bloco é essencial perfazermos uma breve apresentação de algumas políticas educacionais existentes em Mato Grosso, políticas essas que versam sobre a diversidade existente no estado, buscando compreender a partir da educação um projeto de sociedade mais inclusivo; sendo objetivamente fruto de muitas lutas dos movimentos sociais articulados aos movimentos docente e estudantil.

O termo “diversidade educacional” é um grande guarda-chuva para a compreensão da educação e as especificidades educacionais que circundam territórios, culturas, sujeitos e suas múltiplas vivências. Em Mato Grosso temos exemplos de políticas públicas que conseguem atender as demandas dos povos e suas subjetividades também no terreno educacional.

[...] as áreas das Diversidades Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e a Educação no Campo, juntamente com as questões específicas como Educação das Relações Etnicorraciais, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Relações de Gênero e Diversidade Sexual, compreendem um complexo e rico campo das modalidades e especificidades da Educação Básica. (MATO GROSSO, 2012, p. 13)

A realidade Mato-grossense exige que façamos o exercício de compreensão sobre as modalidades educacionais hoje ofertadas nas redes de ensino (estaduais e municipais), dentre as diversidades educacionais acima citadas, no documento intitulado de Orientações Curriculares – Diversidades Educacionais existem delimitações muito pertinentes, tanto do ponto de vista histórico quanto de ponto de vista de políticas públicas educacionais forjadas pelos movimentos sociais organizados. Algumas modalidades existentes no território de Mato Grosso são importantes de serem destacadas para conseguirmos rapidamente refletir sobre as construções de educação e diversidade educacionais em Mato Grosso; são eles a oferta de educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação do/no campo e a educação de jovens e adultos. Objetivamente não descaracterizamos a importância das outras políticas educacionais alocadas dentro do que expressam hoje as diversidades educacionais, mas nos

centramos nessas para perfazer um debate sobre as diversidades educacionais e a população mato-grossense.

Para fazermos as análises do Bloco 3 focaremos especificamente na oferta dessas 4 modalidades de ensino acima citadas, pois as mesmas conformam os sentidos de racialidade e racismo que também é objeto de nossa pesquisa no que se refere à educação como instrumento de mobilização e mudança estrutural na sociedade.

Ainda que o racismo seja um aspecto estruturante das relações sociais no Brasil, podemos dizer que há mudanças sinalizadas no horizonte, o que inclui importantes avanços no campo da Educação, por exemplo, a aprovação de diversos instrumentos legais para a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, além da educação escolar quilombola e indígena. (MEDEIROS; VIEIRA, 2019, p. 290)

Neste bloco de análise apresentamos duas questões da entrevista semiestruturada que nortearam o sentido desse momento da pesquisa, sendo que não utilizamos aqui o mesmo padrão de exposição utilizado acima durante as contribuições dos sujeitos colaboradores da pesquisa, pois entendemos que, nesse bloco de análise, precisaremos expor as contribuições seguidas uma da outra, em texto corrido, para depois analisarmos todas; assim será mais profícuo para esse momento de análise. Sendo que as questões que nortearam este momento da entrevista foram as seguintes:

- O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) tem características regionais que ajudam compreender as diversidades, em geral, e as educacionais, em particular, presentes no território Mato-Grossense? Se sim, cite alguns exemplos. Se não, qual sua avaliação dessa ausência?
- Em sua opinião, esse modelo proposto pela base com centralidade em habilidades e competências contempla a interculturalidade presente na matriz de formação do povo brasileiro e mato-grossense?
- Existe local para as diversidades educacionais com a BNCC? Como exemplo as Leis nº 10.639 e nº 11.645 sofrem algum risco junto a implantação da Base?

Quadro 3 - Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais

Bloco de análise 3:	Questão analisada:	Unidades de Contexto (UC)
Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais	O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) tem características regionais que ajudam compreender as	[...] o que eu posso te dizer é: o que que a gente tem hoje? A gente não tem, não é mesmo? Na verdade, a gente não tem uma política voltada para atender quem mais precisa, por que não dá pra você tratar os

	<p>diversidades, em geral, e as educacionais, em particular, presentes no território Mato-Grossense? Se sim, cite alguns exemplos. Se não, qual sua avaliação dessa ausência?</p>	<p>desiguais com igualdade. A realidade desse povo; o que a gente tem? E aí, eu vou citar um exemplo simples do que a gente viveu essa semana. A gente fez uma conversa com a UNEMAT sobre a questão da educação indígena, porque lá eles têm uma, a UNEMAT está ofertando mestrado indígena. Pensa o peso que isso tem, não é o indígena que acessou o mestrado de outra linha; não é o indígena que virou mestre em outra linha de pesquisa, não. Nós temos um mestrado indígena, e aí olha como é capenga a questão da formação. Eu estive com um grupo de indígenas, acho que há dois anos atrás, acho que bem no início do governo Mauro Mendes. Um grupo de indígenas estavam fazendo umas solicitações e tal, e pediram para o SINTEP acompanhar. E aí no momento que eu estive lá foi um momento em que eu emocionei, porque era uma diretora indígena, ela se levantou e disse assim. Agradeceu e falou: “eu quero agradecer por ouvir nós”. Cara, aquilo ali para mim foi, sabe? Porque diz que na gestão anterior eles se quer atendiam, paravam para ouvir eles. Não era atender a demanda que eles estavam trazendo, era ouvir. Nunca recebeu um indígena, sabe? Isso é desumano! Eu me lembro que na época eles me mostraram uma foto de uma escola de Campinópolis. Não tinha condição de uso aquilo; banheiro sem porta, banheiro depredado e por ai vai. Eram crianças que estavam estudando naquele lugar, eu fiquei muito impactada com as fotos que eu vi. A gente fez várias matérias e tal, mas assim, sozinho você não consegue fazer nada, esse olhar precisa ser do coletivo ele não pode</p>
--	---	--

		<p>ser exclusivo seu. E aí, aquela mulher se levantando e se posicionando, porque na época do Ságua, da gestão anterior – não estou aqui querendo fazer defesa de partido nem nada – mas ele tinha essa sensibilidade de ouvir e atender minimamente as demandas desses povos. Lógico que não atendia 100%, nem um governo nunca atende 100%, mas eu acho que conseguir parar para pelo menos ouvir essas pessoas. E aí nesse dia eu fiquei muito emocionada, assim, com o que está acontecendo, mas também foi só isso assim. [...]</p> <p>Isso, da escola indígena, entendeu? Isso para mim foi impactante. Eu me lembro de que no debate do concurso público eu fiz parte da comissão que construiu um edital e eles disseram que não iam abrir concurso público, uma queda de braço que eles não abriam para escola indígena, porque disseram que precisava fazer um concurso específico. Mas aí passou esse e passou batido, e para fazer a formação desses professores indígenas é de pires na mão. Isso é caótico, a SEDUC paga pra UNEMAT ofertar essa formação. Daí eles estavam lá falando, por que eles têm que ficar de pires na mão para o estado ofertar o recurso. Eu me lembro de umas audiências que a gente teve que o curso estava suspenso, justamente, por falta de pagamento porque a SEDUC não estava mandando. E parece que tem duas turmas para se formar e não tem notícia de quando vai ter outra, não se sabe se a SEDUC vai renovar esse convênio pra fazer a oferta da formação indígena. Por aí você vê. Existe uma política? Se existisse uma política do estado para atender essa diversidade, aí</p>
--	--	--

		<p>talvez – não quero aqui colocar como ordem de prioridade – mas eu acredito que os indígenas estão ainda numa condição menos favorável do que as outras. Tinha que ter um recurso destinado à formação de um professor para atuar na escola indígena e tem que ser um indígena porque a gente está falando de língua materna. Quem somos nós para ir lá atuar dentro de escola indígena? Eu acho que as pessoas têm que olhar para si e olhar até onde vai o meu alcance. E não é só professor indígena; nós temos professor, nós temos lá quem faz a merenda dessa escola indígena, quem limpa. Como é que é essa organização deles? O que que demanda, o que requer? Tem que ter um olhar especial, eu não acredito que tenha uma política que se você chegar lá e pedir para mostrar eles vão te dizer ou está em construção, ou então que tem uma política, mas vai ser uma política extremamente capenga, capenga mesmo. Porque daí você faz, construir sem ir lá no chão, sem ouvir quem realmente vive e passa aquela dor e a delícia de viver aquela situação. Ai você não constrói uma política realmente, de fato, que vai atender a demanda daquele povo. [...]</p> <p>E aí assim. O problema é que a coisa está vindo muito engessada, porque você pensa o currículo; o currículo não é uma listagem de conteúdo, o currículo é construção humana. Você tem que trazer todas essas realidades para dentro do currículo, para vivenciar o currículo. Mas esse conceito de currículo precisa estar claro para todo mundo, inclusive para os estudantes e trazer essas construções. Quando a gente fala da diversidade a gente esqueceu de</p>
--	--	---

		<p>falar da questão da diversidade sexual que foi banida da BNCC. De você ignorar. Que currículo humano é esse que eu vou ignorar um ser que está lá dentro do espaço da escola? Que de forma indireta eu vou fomentar o bullying, a discriminação, o desrespeito com esse ser humano que está lá no espaço da escola. É esse olhar humano, eu acho que na hora de construir o currículo você precisa ter sensibilidade. Talvez se a gente colocar aqui numa balança é difícil mensurar, mas talvez para gente construir um currículo a questão da sensibilidade e o conhecimento devam estar na mesma proporção! Porque se eu não tiver um olhar humano para você eu não vou conseguir entender as suas demandas, eu não vou conseguir entender a forma que você aprende, porque a forma que você aprende é diferente da minha. Quando você começa a olhar para essa coisa da especificidade, sabe, se você joga isso num balaio muito grande. Primeiro que eu tenho medo de falar sobre diversidade sexual; eu tenho medo porque é um tabu; eu tenho medo porquê o pai pode, vir falar comigo e eu não sei o que responder pra esse pai; eu tenho medo de ser discriminada pelo meus próprios colegas, porque eu estou tentando fazer a diferença aqui na vida dos estudantes. Não sei se é do seu conhecimento, mas nós tivemos no período do governo Lula- “governos progressistas vamos chamar assim”- o melhor tratamento de AIDS era no Brasil. Não sei se você sabe disso. E a gente tinha por meio da internacional da educação e do próprio governo federal, um programa que era aquele Saúde e Prevenção na Escola o SPE. Não sei</p>
--	--	--

		<p>se você chegou a participar de alguma discussão dele, e tinha uma intencionalidade do governo de ter um dispensador de preservativos nas escolas. Porque sexo as pessoas vão fazer, é ser humano, é da natureza humana, então vamos educar esse povo sobre como fazer, de como usar esse preservativo para evitar maiores danos: a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis e tudo mais. Quando a gente chegava e dialogava com isso com as pessoas; chegava e fala isso na escola, meu deus do céu, o povo fica de cabelo em pé, assim, era coisa de outro mundo. Onde já se viu colocar um dispensador de preservativo na escola? Porque existe esse tabu, para não tratar disso, nós simplesmente retiramos total do currículo. É a mesma coisa que eu falo do debate da mulher. Isso deveria fazer parte do currículo, porque tem a educação que eu recebo na minha casa, mas o debate também precisa se estender lá dentro do currículo, porque nós estamos falando de respeito, e respeito na escola não ensino só ler e escrever. Se a gente, se eu enquanto profissional da educação não consigo olhar para você e ter esse olhar de sensibilidade, de respeito as suas limitações; aí como se eu não consigo fazer isso, como que eu vou ensinar o outro? Porque a gente não dá aquilo que a gente não tem, não é?</p> <p>[PARTICIPANTE A]</p> <p>[...] justamente por esse documento ganhar esse contorno de uma pílula dourada, uma pílula privatizante que é a BNCC nacional. Ela é altamente privatizante, ela flexibiliza, ela joga a responsabilidade para estados e</p>
--	--	--

		<p>municípios, entendeu? Mas não joga as condições; ela não oferece as condições para a implementação. Porquê? Eu até entendo que se fosse dado as condições de participação ampliadas, de estruturação, de financiamento adequada para estados e municípios a BNCC poderia sofrer uma transformação a partir do chão da escola - a partir dos planos municipais e planos estaduais de educação. Nesse sentido a BNCC, a reforma que foi aprovada aqui no Estado de Mato Grosso ela abre para essa condição de, de fato a nível escolar, a nível local, se pensar essa condição essa participação local; se pensar a condição curricular regional. Só que a onde está o problema? É que ela não oferece as condições, entendeu. Ao não oferecer as condições você já pode imaginar o que vai acontecer. Vai acontecer que a SEDUC vai ditar qual é o currículo. No conselho estadual de educação, que lamentavelmente altamente privatizante, participa (com grande) representação da iniciativa privada, ou seja, o que vai prevalecer são os interesses dos donos de escolas privadas. Inclusive agora na pandemia as decisões vão ser tomadas de acordo com os interesses deles. Nesse sentido a BNCC embora ela toca no assunto com essa condição de uma pílula dourada que entre aspas poderia facilitar com que de fato fosse respeitado a condição local, do ponto de vista da definição da chamada matriz curricular. Mas o que está colocado aí, é o conceito de grade curricular. Essa diferenciação é importante. A sociedade, nós lutamos por uma matriz curricular e nesse sentido a condição local e regional ela é fundamental, inclusive com as</p>
--	--	---

		<p>condições ofertadas pelos entes, federal, estadual e municipal. Mas na vertente que está aí estabelecida pelo não oferecimento dessas condições o que vai prevalecer é o conceito de grade curricular. Essa coisa que vem lá do regime militar e que na grade curricular o conhecimento é como caixinhas, é como disciplina e está inteiramente voltada para a condição de mercado. Como a condição de mercado que nós temos agora é a condição de que todo mundo vai ser empreendedor; e o empreender hoje é essa condição de não ter nem uma referência do ponto de vista de garantia de direitos, e garantia de condições. Se ele realmente por ser empreendedor pudesse ser do ponto de vista das condições de garantia de direitos também, para eles e para aqueles que vão trabalhar com ele enquanto empreendedor. Você pode imaginar hoje que o conhecimento é, em termos de grade curricular, que a BNCC vai implementar é aquele que vai atender esses interesses. Esses entre aspas, novos interesses do mercado e deixando de lado, de fato, essa condição da formação do indivíduo como uma condição de formação integral pensando a condição da pessoa humana, a condição de fato cidadã - que é aquele que detém direitos - e a condição profissional. Porque nós defendemos a educação profissional, e não o ensino profissionalizante. Esse que atende agora essas condições do indivíduo empreendedor.</p> <p>[PARTICIPANTE B]</p> <p>[...] Eu acredito que ele está bem próximo, sabe por quê? Porque, por exemplo, aqui no município. Eu vou colocar só um exemplo para</p>
--	--	---

		<p> você, aqui no município de Várzea Grande. Todos os 141 municípios eles aderiram à escrita do DRCs de Mato Grosso, certo? Só que 141 municípios existe uma diversidade muito grande, hoje o que os municípios precisam colocar ali dentro? Justamente o contexto histórico do seu município; porque por mais que nós, que estamos escrevendo o documento, a gente discutisse com eles, você não consegue colocar toda diversidade de um município ali dentro de um documento. A princípio, a base tinha falado com uma parte diversificada, a gente não chama essa questão de só parte diversificada, mas o contexto histórico dos municípios. Para você ver nós procuramos e incluímos dentro do DRC algumas questões que são só de Mato Grosso. Nós trabalhamos com a divisão, porque o DRC de Mato Grosso ele tem não só o português, mas também a língua espanhola? Porque nós temos uma divisa, nós somos um estado de fronteiras e você tem toda diversidade que vem de fora. Agora, se você colocar assim, foi feito tudo isso? Não, com certeza que não, mas foi colocado ali um caminho para que os municípios a partir deles consigam se ver ali dentro. Esse foi um esforço de todo o grupo; esse foi um esforço principalmente da UNDIME. Porque nós representamos os municípios, nós estávamos lá para sempre dizer assim: olha, o município de Alta Floresta é diferente do município de Confresa, por exemplo, ele tem uma realidade diferente, ele tem uma versão diferente dessas questões. Nós procuramos colocar, principalmente nos componentes de história, geografia, da educação física,</p>
--	--	--

		<p>porque você tem componentes como a matemática, língua portuguesa que vem a parte diversificada na contextualização; só que você tem dentro da história e geografia você tem habilidades que precisam ser desenvolvidas dentro delas, e foi isso que nós procuramos fazer. Nós procuramos ir por esse caminho e deixar até bem organizado para que os municípios consigam se ver dentro desse documento. Essa foi, justamente, a intenção. Eu não poderia afirmar se viram, daí teria que ser com os municípios.</p> <p>[...] deixa eu te falar uma parte importante dessa aí porque, por exemplo, a secretária de estado de educação é a secretaria mantenedora de toda educação do estado, certo? Então, a partir das políticas públicas que saem a partir da secretaria do estado de educação também definem essas questões. Dentro da base a primeira parte são as das concepções, o documento nosso ele tem as concepções, que é o primeiro livro, certo? O livro primeiro das concepções, apesar das pessoas olharem a base a partir das habilidades, ela não começa a partir das habilidades. Ela começa a partir das concepções. Qual é a concepção que se tem da questão quilombola, das questões étnico-racial, da questão do campo, da educação especial? Dentro do nosso documento, dentro do nosso DRC tem a primeira parte que é essa, uma parte das concepções onde a equipe que coordenou e escreveu esse documento, ela procurou colocar isso para que os municípios pudessem se ver lá dentro. Por quê? Eu vou te falar o seguinte, porque dentro das habilidades do conhecimento cognitivo que tem que se desenvolver, dos conceituais</p>
--	--	---

		<p>que tem que se desenvolver nos alunos eles são iguais. Você ensina matemática com os conteúdos de matemática seja a pessoa quilombola, seja o do campo ou o urbano. O que se muda é justamente que metodologias você usa para alcançar esse desenvolvimento dentro dela, porque a realidade é diferente. Então a base, o documento DRC de Mato Grosso ele precisa começar a ser lido a partir das concepções lá sim, está definido todas as concepções que o estado pensa a respeito dessas questões da diversidade. [PARTICIPANTE C]</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas transcritas

No momento de entrevista do **PARTICIPANTE C** é citado o caderno de concepções para a educação básica do DRC-MT como sendo o de abertura do documento, o que concordamos, pois o mesmo tem significativa importância para a compreensão das diversidades educacionais, mas não só delas.

Sendo um documento composto por 138 páginas, tem importância simbólica e demonstra certo avanço dos proponentes do DRC-MT em relação às preocupações com as diversidades educacionais. Mas avanço esse que pode se esgotar já na primeira curva de implementação dessas políticas. O trecho que discute as diversidades educacionais no documento é composto por pouco mais de 40 páginas, tendo significativa importância conceitual.

4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	54
4.1. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica.....	54
4.2. Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica	61
4.3. Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso	66
4.4. Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso	72
4.5. Educação de Jovens e Adultos	78
4.5.1. EJA e Educação Básica	79
4.5.2. O Sujeito Estudante da EJA	80
4.5.3. Concepções de Ensino no Contexto da EJA	81
4.6. Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense	83
4.7. Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica em Mato Grosso.....	89
4.7.1. Organização Curricular da Educação Escolar Quilombola	90
4.7.2. Parte Diversificada	91
4.8. O Currículo da Educação Escolar Indígena.....	92

Imagem 4: Parte do sumário do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Concepções para a Educação Básica

O recorte acima demonstra como está organizado o sumário do caderno de concepções do DRC-MT perfazendo as partes que dizem respeito as diversidades educacionais na educação básica. Mas o que merece nossa atenção quanto a organização desse documento? Apesar de considerarmos ele como um documento importante, mas então nossa análise não é no intento de invalidá-lo ou apresentar uma crítica esvaziada, mas sim de chamar atenção para o quantitativo de páginas reservadas para a discussão das diversidades educacionais. A quantidade nem sempre diz sobre a qualidade, mas é notório em uma análise do documento que o mesmo apresenta muito mais ausências do que garantias.

Para um documento intitulado de Concepções para a Educação Básica, o mesmo apresenta poucas concepções e muitos desvios, se comparado, por exemplo, ao documento citado anteriormente por nós, o Documento de “Orientações Curriculares – Diversidades Educacionais, publicizado em 2010 e construído pela SEDUC-MT, na época chefiada por Rosa Neide Sandes de Almeida, ligada ao Partido dos Trabalhadores; com todas as possíveis contradições que enfrentaram frente à SEDUC, deixaram um importante legado para a educação mato-grossense e que serve de respaldo teórico-conceitual para pensar as diversidades educacionais. Objetivamente, nada do que fora construído anos atrás foi dado a gosto pelos governantes, mas sim fruto de muita pulsão na luta de classes, que fizesse com

que os mesmos enxergassem e atendessem as demandas populares de coletivos organizados, como no caso a publicação desse documento, com forte presença dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas da educação do/no campo, das vivências nos quilombolas e nas terras indígenas e de compreensão mais ampliada de toda uma diversidade que além de ouvida e citada em pequenos trechos, precisa ser parte proponente das políticas públicas. Então, o documento de Concepções para a Educação Básica do DRC-MT, é também fruto do momento em que vivemos e fruto complexo da correlação de forças que fora construída a BNCC e os documentos oriundos dessa política aqui no Estado de Mato Grosso.

O **PARTICIPANTE B** traz também um importante debate acerca do que discutimos acima e contradizendo a afirmação do **PARTICIPANTE C**, no que diz respeito a abertura e responsabilização por parte dos estados e municípios na construção dos documentos com especificidades locais.

Justamente por esse documento ganhar esse contorno de uma pílula dourada, uma pílula privatizante que é a BNCC. Ela é altamente privatizante, ela flexibiliza, ela joga a responsabilidade para estados e municípios! Mas não joga as condições; ela não oferece as condições para a implementação. (**PARTICIPANTE B**).

Sobre essa afirmação do **PARTICIPANTE B** podemos retomar o debate referente à análise da BNCC dentro de um conjunto de reformas, como citado nos acúmulos anteriores dessa pesquisa. É de suma importância que consigamos compreender a implementação da BNCC frente à PEC de Teto de Gastos, hoje denominada por EC 95/16, que congelou os investimentos em educação por 20 anos, desde 2016. Sendo assim, como fazer para efetuar as modificações propostas frente à BNCC e o DRC-MT se o país estará impedido de investir em educação por pelo menos mais quinze anos, além das escolhas políticas dos governantes desde 2016, por contingenciar, remanejar e, ainda, não fazer os devidos gastos em educação com os recursos disponíveis? A afirmação do entrevistado acima faz muito sentido, pois responsabilizar os municípios e estados por enfeitar o texto dos documentos orientativos para currículo é simples, mas dar garantias legais - e por garantias legais, nós falamos em investimentos - é muito mais urgente.

O **PARTICIPANTE A** tratou com bastante ênfase na contribuição dessa questão sobre a educação escolar indígena. Ao que se refere a esta modalidade educacional, o Documento “caderno de concepções” supracitado é mais específico e até mais bem desenhado do que o de educação do/no campo, por exemplo. Pois delimita com pouco mais de cuidado sobre a especificidade da educação escolar indígena, traz a citação de uma importante

conquista do movimento indígena em relação ao Decreto 6.861/2009⁶³, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil. (BRASIL, 2009)

Segundo o artigo 3º supracitado, a educação escolar indígena deverá contar de normas próprias e diretrizes curriculares específicas, sendo assim mesmo com uma atenção melhor e até um significativo esforço dos contribuintes no que diz respeito ao texto do caderno de concepções, o mesmo ainda se mostra insuficiente e talvez até contraditório de certa maneira, pois analisando a BNCC em sua complexidade e amplitude, pretende-se a partir dela estabelecer uma Base Comum, principalmente ao que diz respeito no ensino médio e sua nova configuração. Como ficarão, por exemplo, a questão colocada pela Lei nº 13.415/17 que versa sobre o novo ensino médio, e coloca como obrigatório um mínimo de 60% garantido dentro da BNCC e somente 40% do que chamam de itinerários e parte diversificada? Será que essa legislação para o novo ensino médio não versará sobre os territórios etnoeducacionais?

As perguntas acima colocadas não são de nossa pretensão respondê-las, pois isso demandará que os governos construam políticas específicas para essa questão, que até o momento não conseguimos acessar essas construções, caso elas existam. Mas a intencionalidade de levantar essas questões se dá no campo da problematização em se compreender a relação de convivência conflituosa da BNCC frente a toda uma diversidade educacional contida no território mato-grossense e até brasileiro. Diversidade essa que se consagra como uma diferença e aqui utilizaremos um trecho do **PARTICIPANTE A** no momento de entrevista para simbolizar nossas angústias; “não dá pra você tratar os desiguais com igualdade” (**PARTICIPANTE A**). Exemplifica bem o que compreendemos por diferença e construção das políticas públicas para a diversidade, os desiguais têm que ser pensados dentro da sua lógica de desigualdade, não dá para compreender os povos indígenas, assim como compreende as comunidades ribeirinhas ou quilombolas; eles têm que ser pensados pelas suas diferenças! Buscando políticas que visem que a diferença não seja tratada

⁶³ Disponível em: <

como inferioridade ou dentro de uma lógica assistencialista, mas sim na lógica de política pública que vise compreender a diferença e não a anular.

Sobre a próxima questão citada acima, deixaremos abaixo, a contribuição dos três sujeitos entrevistados, para a posteriori fazermos as análises:

- Em sua opinião, esse modelo proposto pela base com centralidade em habilidades e competências contempla a interculturalidade presente na matriz de formação do povo brasileiro e mato-grossense?

Quadro 4: Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais

Bloco de análise 3:	Questão analisada:	Unidades de Contexto (UC)
Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais	Em sua opinião, esse modelo proposto pela base com centralidade em habilidades e competências contempla a interculturalidade presente na matriz de formação do povo brasileiro e mato-grossense?	[...] Jamais, jamais. Esse modelo da base, ela vem para aprofundar as diferenças. Porque vai causar, vai trazer o apartheid social, não é? Assim você vai excluir o estudante, a exclusão vai acontecer de uma forma mais forte, mais violenta.; vai ter essa segregação de uma forma mais evidente, porque ela não respeita as diferenças! E aí, como que eu que sou diferente... um ou outro vai conseguir se manter nesse espaço, mas a maioria vai ficar de fora do processo. Porque é muito complicado você ir para um espaço onde você só leva pancada de forma indireta e a pancada no sentido figurado, não é? Mas, você não consegue aprender mais você não tem uma estrutura que te propicia esse aprendizado ou que te garante esse desejo de estar nesse espaço. A gente não pode perder de vista, e eu sempre bato nessa tecla de que somos seres humanos. O ser humano precisa de ser olhado com ternura, com amor, com sensibilidade mesmo para que a gente consigo avançar. Volto a dizer, para pensar o currículo você precisa ter sensibilidade, você precisa olhar para o outro como ser humano; você tem que olhar para aquela comunidade, para aquele povo. Como que você vai pensar o currículo, por exemplo, para a

		<p>educação indígena, a partir de onde? Você só pode pensar esse povo a partir da realidade deles! Como que você vai olhar para uma comunidade quilombola e vai pensar o currículo para ela? Você tem que olhar para aquela especificidade daquele povo, você precisa construir isso junto daquele povo que vive aquela realidade. Demanda conhecimento? Com certeza, a gente precisa trazer esse conhecimento, um pouco da teoria também. Mas a vivência daquele povo você não pode ignorar, você tem que adaptar isso aquela realidade e daí isso não é feito. Isso é feito de uma forma violenta, bruta mesmo, que você não consegue encaixar as peças. Precisa ter harmonia, acho que o termo é esse! A gente precisa ter harmonia no currículo de uma forma que não violente ninguém. Que as pessoas estejam ali e que as coisas façam sentido para elas, do contrário a segregação vai acontecer de uma forma estúpida.</p> <p>[PARTICIPANTE A]</p> <p>[...] Não contempla de forma alguma. Essa condição, essa concepção de habilidades e competências só contempla o mercado. Por isso que nós estamos tendo um conjunto de reformas, que inclusive veio com a reforma trabalhista para tirar todos os direitos, a carteira de trabalho, para flexibilizar o fundo de garantia e tudo mais, por quê? Por que e qual é o grande projeto para esse país? Desindustrialização! Tornar o país um grande produtor de commodities, de soja e carne. E desse ponto de vista, não havendo industrialização, não há a necessidade de agregação de conhecimento tecnológico. Se não há necessidade de agregação de</p>
--	--	---

		<p>conhecimento tecnológico - não há a necessidade de formação - de conhecimento geral e tecnológico para a maioria, para os filhos e filhas da população que contemplam a maioria. É aí que se encaixa a chamada formação para habilidades e competências. Porque ela vai enganar que ela vai de encontro há inovação quando, na verdade, ela vai de encontro as necessidades do mercado que precisa que as pessoas agora empreendedoras façam de tudo um pouco sem nem uma institucionalidade, sem nem uma garantia de direito, sem nem uma garantia jurídica do ponto de vista trabalhista. Essa BNCC que está colocada aí, ela está colocada para empresas privadas virem para as escolas venderem pacotes de formação, de habilitação para que as pessoas se virem no mundo. Na verdade, o empreendedorismo colocado hoje é o empreendedorismo do vire-se. Ache sua condição nesse mundo de desemprego, nesse mundo em que só temos serviços, nesse mundo onde você vai ter que trabalhar muito e ganhar pouco. E provavelmente vai ter que trabalhar em casa, a empresa vai ser sua casa. Então, a BNCC hoje estabelecida pelos fundamentos de habilidades e competências não atende a necessidade da formação do indivíduo, principalmente ele do ponto de vista regional, do ponto de vista local, do desenvolvimento porque do ponto de vista do mercado não haverá desenvolvimento, entendeu. Esse é um dos grandes limites que nós temos e o grande desafio. Estou sempre falando do ponto de vista [...] do viés social, de trabalhador da educação e também de pai e mãe</p>
--	--	---

		<p>que tem filhos na escola pública, e que sabe o seguinte: esse desenvolvimento de habilidades e competências não vai assegurar os meus filhos na inserção no mercado de trabalho. Mesmo porque ele não vai ter posto de trabalho para todo mundo. Serão poucos. Olha só para você ver o drama. Na nossa rua aqui, por esses dias têm a Vivo instalando o chamado cabo de fibra ótica, sabe que interessante que as pessoas que vieram instalar aqui o telefone aqui onde eu estou, que é a sede de um partido, não são daqui. São de Brasília. Portanto, olha que drama nós estamos vivendo do ponto de vista local. Nem mesmo as condições de trabalho que essas empresas altamente lucrativas que estão atuando no Brasil por causa de um processo de privatização, que hoje diminui, terceirização, quarterização esses serviços e trazem trabalhadores de fora. Só para você entender o que significa o impacto que vai ser uma formação que não atende essa condição humana, cidadã e profissional na vida de uma pessoa a nível do município e da sua comunidade. ”</p> <p>[PARTICIPANTE B]</p> <p>[...] Mas na verdade ele não é aprendizagem por habilidades e competências, na verdade, a gente desenvolve competências a partir do trabalho com algumas habilidades. Eu não vejo essa questão assim. Eu entendo assim, que a gente desenvolve algumas competências a partir do desenvolvimento de um grupo de habilidades, por exemplo. Mas assim, como é que eu vou dizer? Porque, eu não entendo isso como uma substituição. Eu entendo isso como algo que foi acrescentando. A gente não deixa de ensinar e desenvolver</p>
--	--	---

		<p>competências com os alunos. E uma parte que eu achei interessante dentro da base, que são às dez competências que se relacionam muito com todas as competências de cada componente que está lá dentro. Eu acho interessante essa parte, eu não vejo como uma substituição, na verdade. Eu vejo, como você desenvolver as competências gerais e isso não é só dentro da base, eu penso que a gente precisa e nós trabalhamos justamente com desenvolvimento de competências. Nós trabalhamos com essa questão de competência dentro do ser humano como um ser integral, como um ser do todo. Eu não vejo isso como uma substituição, certo? Agora, se ela atende as questões regionais, se ela atende as questões que estão lá dentro, eu penso que o estado das regiões é quem pode dizer, entendeu. Como eu falei para você o grupo buscou muito isso, mas nós atingirmos ou não, isso vai ser uma questão de o que os municípios verificaram a partir disso? E eles têm essa abertura (agora) de escreverem seus documentos, de seus municípios. Eles colocaram, justamente, a parte regional que é de lá. Eu vou te dar uma ideia do que eu estou fazendo aqui em Várzea Grande. Nós aderimos o DRC dentro das competências e habilidades que tem que ser desenvolvidas dentro das concepções que estão colocadas, só que eu estou dentro do município que apesar de estar ao lado da capital ele tem uma questão regional muito diferente, ele tem essa visão muito diferente, sendo assim, isso eu preciso colocar. Ele tem um contexto histórico de povoação diferente, sendo assim, isso eu preciso colocar. Eu estou</p>
--	--	---

		<p>colocando dentro do documento de Várzea Grande essas questões que são muito próprias e são desenvolvidas aqui em Várzea Grande. Eu penso que o DRC é um caminho, mas cada município precisa olhar e colocar a sua parte de diversidade. O que não muda lá? O que não muda é só as aprendizagens essenciais, essas os alunos precisam aprender aqui no Mato Grosso, no Ceará e no Nordeste. E poderia ser outras também, a gente pode até acrescentar muitas outras.</p> <p>[PARTICIPANTE C]</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas transcritas

Para darmos conta de realizar a análise dessa questão e as contribuições dos sujeitos entrevistados, foi necessário definir de onde partimos para conceituar a categoria Interculturalidade. Em trechos anteriores de nossa pesquisa, fizemos um esforço de conceituar de onde partimos para a compreensão de educação, de sociedade e de sujeitos. Sendo parte importante de nossa trajetória de pesquisa a compreensão de uma educação intercultural, baseado nos estudos decoloniais é que nos aportamos dessas categorias e conceitos.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Os pensadores decoloniais possuem potentes contribuições acerca de pensar uma educação que compreenda as diferenças, sem anulá-las ou invisibilizá-las, confrontando, em muitos momentos, a noção de educação inclusiva, que em muitos casos ocorre como uma maneira de incidir o diferente na condição de igualdade e não compreendendo as diferenças como são. Walsh explicita que uma educação intercultural é uma educação que forja espaços de negociações, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Em que seja um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Sendo tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações

sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Fazendo coro a Walsh, entendemos a educação intercultural como aquela que coloca em pauta a discussão das relações étnico-raciais, sociais, culturais, políticas, religiosas e ambientais em diálogo permanente com a educação escolarizada.

Os sujeitos entrevistados A e B se encontram bastante em suas falas, a exemplo de quando o entrevistado A diz que esse modelo da BNCC poderá ampliar um apartheid social, chamamos atenção para nossa concordância com tal afirmação. Visto que a convivência com a diferença na BNCC e documentos oriundos se dá sempre de forma a padronizar os conhecimentos, a partir do que se compreende como básico, logo se excetua que existem aprendizagens que não são básicas ou essenciais.

Então, podemos trazer mais uma questão para reflexão: o que é básico e essencial para os povos Chiquitanos, por exemplo, é o mesmo que é básico para os quilombolas da comunidade de Morrinhos em Poconé (MT)? Nessa questão ainda incorremos no risco de já estar padronizando o que são esses sujeitos e suas singularidades, compreendendo que, por exemplo, os Chiquitanos são configurados como uma nação Indígena, que habita várias regiões do nosso estado.

A questão de uma educação que se pretenda básica pode reforçar as muitas contradições latentes na sociedade brasileira, ainda mais quando pensamos em como os sujeitos se relacionam à institucionalidade no Brasil, principalmente os sujeitos oprimidos. Sendo formados por uma tremenda diversidade e com diferenças acentuadas em comportamento, hábitos, língua, saberes e a cultura de uma forma geral. Pois as variantes de opressão no Brasil não estão distantes do cotidiano escolar, muito pelo contrário, a educação tende a reproduzir as mazelas e desigualdades sociais.

O entrevistado **PARTICIPANTE B** traz ainda uma importante reflexão sobre as novas organizações do mundo do trabalho e as aprendizagens escolares; diferenciando-se do que verbaliza o **PARTICIPANTE C**. Traz à tona a reflexão de que:

Se não há necessidade de agregação de conhecimento tecnológico - não há a necessidade de formação - de conhecimento geral e tecnológica para a maioria. É aí que se encaixa a chamada formação para habilidades e competências. Porque ela vai enganar que ela vai ao encontro a inovação quando, na verdade, ela vai ao encontro as necessidades do mercado que precisa que as pessoas agora empreendedoras façam de tudo um pouco sem nem uma institucionalidade, sem nem uma garantia de direito, sem nem uma garantia jurídica do ponto de vista trabalhista. (**PARTICIPANTE B**).

Ao contrário do que faz pensar o **PARTICIPANTE C**, o ensino por habilidades e competências é parte estruturante da lógica da BNCC e das atuais reformas empresariais da

educação, pois quando dissertam sobre as competências gerais para a educação básica (como discutido anteriormente), o texto da Base logo traz as habilidades necessárias para chegar a determinadas competências. O que conseqüentemente, também do ponto de vista de compreensão das diversidades educacionais é massacrante das diferenças, pois garantir habilidades para se adquirir competências pode ser revelador da concepção de ensino-aprendizagem, pois delimita a forma como os sujeitos interagem com os saberes apreendidos.

Para conseguirmos caminhar para a análise do próximo tópico deste bloco destacaremos mais um trecho das contribuições dadas pelos sujeitos entrevistados. O que diz respeito à contribuição do **PARTICIPANTE C**:

Eu penso que o DRC é um caminho, mas cada município precisa olhar e colocar a sua parte de diversidade. O que não muda lá? O que não muda é só as aprendizagens essenciais, essas os alunos precisam aprender aqui no Mato Grosso, no Ceará e no Nordeste. E poderia ser outras também, a gente pode até acrescentar muitas outras.
(**PARTICIPANTE C**)

Tal fala é bem simbólica do ponto de vista da discussão das narrativas da BNCC, pois existem também em meio aqueles sujeitos que acreditam que a BNCC é um bom caminho para a superação dos evidentes problemas da educação básica brasileira, os que nem sempre constroem as narrativas de reformadores por interesses mercadológicos ou escusos a lógica de sucateamento da educação.

As contribuições dos entrevistados expressam dados muito relevantes para análises, inclusive o destaque que tentamos trazer a estas contribuições é por compreender que estes sujeitos em suas inserções contribuem muito para o debate educacional no estado de Mato Grosso. Percebe-se que no que diz respeito às diversidades educacionais e as construções de políticas curriculares, o Mato Grosso conseguiu dar significativos avanços se comparados ao texto da BNCC que expressa todo o conteúdo de diversidades educacionais de forma muito ampla. É importante destacar que quando analisamos os documentos de Referência Curricular e os cadernos de concepções construídos no estado é nítido que a disputa pelas diversidades educacionais (localmente) se deu de forma mais atenciosa, apesar de concordarmos que existem muitas ausências e que a centralidade da BNCC permite pouquíssima abertura para além daquilo que definem como habilidades e competências a serem aprendidas durante a escolarização. Parece que a centralidade da base, o que importa, é o que irá compor os itens cobrados nos testes padronizados, como já denunciaram diversos autores.

As habilidades e competências são engessadoras dos processos educacionais e por isso são extremamente perigosas para as diversas conquistas dos movimentos sociais organizados

frente à disputa curricular. Sabe-se que dentro da própria Secretaria de Estado de Educação existe a preocupação com o atendimento às modalidades educacionais que são chamadas de diversidades educacionais. A própria existência de uma Superintendência de Diversidades Educacionais dentro da SEDUC é um símbolo desta afirmação, sendo importante destacar também a existência de coordenadorias das diversidades educacionais, como os casos das Coordenadorias: de Educação do Campo, de Educação Quilombola e de Educação Indígena. Isso pode demonstrar que essas disputas ocorrem de forma mais profícua localmente, pois há também sujeitos que conseguem internamente compreender a importância dessas políticas específicas para o estado.

Para conseguirmos dar sequência ao debate das diversidades educacionais em nosso texto e como a BNCC pode impactá-lo, trazemos agora as contribuições dos participantes das entrevistas ainda no BLOCO 3, que se refere à última parte deste bloco de análises, que é seguida pela questão:

- Existe local para as diversidades educacionais com a BNCC? Como exemplo as Leis nº 10.639 e nº 11.645 sofrem algum risco junto à implantação da Base?

Quadro 5 - Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais

Bloco de análise 3:	Questão analisada:	Unidades de Contexto (UC)
Alinhamento do DRC-MT a BNCC e o lugar das diversidades educacionais	Existe local para as diversidades educacionais com a BNCC? Como exemplo as Leis nº 10.639 e nº 11.645 sofrem algum risco junto à implantação da Base?	[...] Se você não tem uma política voltada para aquilo, se você não pensa um currículo organizado e delimitado para que isso seja realmente executado - que seja trabalhado e deixa isso solto na vala comum de uma forma muito superficial. A tendência é eu, na condição de profissional, fazer aquilo que eu tenho mais afinidade. Isso é natural da gente quando você está ali na frente do processo, porque tem coisa que requer estudo. Se eu for falar da diversidade sexual eu preciso estudar para mim não falar besteira, e ver a forma que vou dialogar sobre isso. Até porque, a forma que eu falo para o ensino médio é uma e a forma que eu vou tratar isso com a educação infantil é outra e assim sucessivamente. Mesma coisa se da com a educação

		<p>indígena, a educação do campo, a quilombola, a educação especial, assim, que a gente tem – mas que ainda tinha um espaço dentro da secretaria, um olhar mais apurado. Não sei como que está hoje na atual conjuntura. Mas se você deixa isso solto a tendência é se aquilo vai demandar esforço meu para que eu estude, para que eu venha aqui; e ainda, com todo essa ameaça, essa pressão. Com certeza isso vai ficar de fora. Isso vai ser expurgado do processo de forma muito natural, entende. Ninguém vai tocar; vai abraçar a causa mesmo, colocar de baixo do braço, com raras exceções. São os professores que tem mais afinidade, que tem domínio do tema esses até poderão trazer as questões para o debate. Mas nessa conjuntura que nós estamos vivendo que não tem nada favorável, eu acredito que os debates serão superficiais. A tendência mesmo é a coisa ficar embaixo do tapete para uma outra hora, para um outro momento, a situação propicia e tal. Acho que a gente tem muito prejuízo com a questão da base, e aí eu volto a dizer. Talvez o problema não seja existir uma base, mas essa base e forma com que ela foi construída.</p> <p>[PARTICIPANTE A]</p> <p>[...] não posso ser taxativo aqui de dizer que não há espaço, há. Mas esse espaço teria que partir de uma reivindicação local, de uma organização da comunidade escolar com participação de todos os seguimentos para exigir essa condição, esse é o caráter dramático da lei e das reformas que estão sendo implementadas. Isso que nós temos o entendimento de que seria obrigação do Estado, dever do estado, e direito da sociedade. Agora já não é mais, ela é uma</p>
--	--	---

		<p>possibilidade! Por isso, claro, do ponto de vista profissional com grande fragilidade, porque ao você quebrar a estrutura de carreira, a estrutura de garantias trabalhistas da profissionalização você quebra também qualquer possibilidade dessa organização, dessa defesa dos princípios, elas têm ressonância na vida de pais, mães e estudantes. No conjunto das obras, nós podemos dizer que essas questões conquistadas com muita luta de tratamento da 10.639, da questão de direitos humanos, de orientação das minorias correm sérios riscos de não ter nem o espaço, pelo viés conservador, pelo viés mercadológico que estão colocados aí para as famílias e que não há como a gente reverter. Porque toda uma mídia nacional, toda uma mídia social está voltada, inclusive para colocar na nossa cabeça os elementos do conservadorismo e do capitalismo liberalizante e privatizante. [PARTICIPANTE B]</p> <p>[...] Não, claro que não. Não existe isso, eles estão inclusos. Essa é uma parte muito grande dentro do estado. Mato Grosso é um estado em que trabalha isso, para você ver, nós fomos falar da questão da BNCC em São Felix do Araguaia. São Felix do Araguaia tem muita dessa questão indígena, e eles também queriam saber isso. Se você falasse para mim: o que falta dentro da BNCC? Talvez uma parte metodológica disso, porém, a parte metodológica só nasce a partir do local em que você está, que é isso que estou falando pra você que em Várzea Grande nós estamos fazendo. Mas ela não perde isso, ela</p>
--	--	--

		<p>não deve perder! Porque isso faz parte dela, nós temos aqui a pessoa que escreveu a parte da diversidade ela é daqui de Várzea Grande, a Rosana. A Rosana que escreveu essa parte junto com várias outras pessoas que estavam discutindo todas essas questões. Eu acho que ela não perdeu, não perde e não deve perder. Isso deve estar presente. [PARTICIPANTE C]</p>
--	--	--

- Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas transcritas

Para que consigamos perfazer uma análise e finalização deste ponto das diversidades educacionais e os debates sobre a diferença no ambiente escolar é importante destacar que nossas pretensões aqui não são de finalizar este debate. Mas sim de proporcionar contribuições relevantes para o debate, pois essa temática daria conteúdo para uma pesquisa em separado, devido às complexidades envolvidas nas discussões sobre a consolidação de projetos educacionais que visam garantir o direito e respeito às diferenças. No entanto, reforçamos que está na centralidade dos objetivos desta pesquisa a compreensão dos percursos traçados na construção dos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso e como isso pode impactar de forma mais geral algumas garantias já alcançadas em referência aos projetos educacionais em disputa no cenário nacional, daí está nossa preocupação em discutir brevemente também o local das Leis nº 10.639 e nº 11.645 frente à implementação da BNCC e dos DRC-MT.

Hoje existe uma diversidade de debates sobre a relevância de termos garantido no terreno das legislações, a obrigatoriedade de estudo, valorização e compreensão da história e cultura de matrizes Africana, Afro-brasileira e Indígena. Estas duas legislações figuram de distintos momentos e movimentos, ambas são de cunho de reparação histórica e de ações afirmativas; a 10.639 é uma legislação de 2003, fruto das lutas históricas do movimento negro no Brasil em prol da educação; já a nº 11.645 é uma legislação de 2008, fruto das lutas históricas do movimento indígena no Brasil; ambas foram modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com as aprovações e sanções dessas leis, foram construídos documentos orientativos

para sua implementação nas redes de educação básica pública e privada. Tratamos mais especificamente de dois importantes documentos, sendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana” e o documento próprio do estado de Mato Grosso, a Resolução Normativa nº 001/2013.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p.13)

Esse trecho retirado do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana” traz direcionamentos para as concepções adotadas frente à implementação da Lei nº 10.639 e sua significativa importância para a educação nacional. Cabe ainda salientar que a Lei nº 10.639 é uma conquista anterior a 11.645, sendo a mesma substitutiva da 10.639, mas cabe mais como uma ideia de complementariedade, pois a 11.645 acrescenta importantes trechos legais que nortearam o debate das relações étnico-raciais incluindo os povos indígenas neste.

O documento das DCN para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana fundamenta a implementação desta legislação nos currículos da educação básica, oferecendo subsídio para as práticas pedagógicas nos ambientes educacionais. Sendo que as DCN deram um salto qualitativo na implementação de políticas curriculares que dizem respeito a superação do racismo; pois as mobilizações do movimento negro, de intelectuais e outros movimentos sociais que conseguiram forjar esta construção congregam no pensamento de que “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito a diversidade” (GOMES, 2011, p. 41).

O documento “Resolução Normativa nº 001/2013” construído pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) em parceria com o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI) em 2013 foi responsável por regulamentar a oferta obrigatória da educação das relações étnico-raciais e do estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e

indígena nos estabelecimentos da educação básica de todo o território mato-grossense. Sendo um importante instrumento que delineou outras iniciativas como a formação de formadores dos 15 polos dos CEFAPROS; merecendo importante destaque na Meta 02, em sua estratégia 13 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso 2014-2024 que em seu texto visa: “assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares articulados com a base nacional comum, relacionados à educação ambiental, à educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos, gêneros, sexualidade e música” (MATO GROSSO, 2014, n.p.).

Quando nos deparamos com a análise do PEE-MT frente à implementação dos DRC-MT percebemos evidentes contradições, pois apesar de sinalizar algumas proposições que são muito pertinentes para o debate educacional em Mato Grosso, o caráter engessado contido nos documentos produzidos a partir da construção da BNCC, centrado em habilidades e competências é um tanto quanto limitador. Principalmente do ponto de vista de construção de currículos mais regionalizados e que consigam atender as demandas locais de onde as escolas estão inseridas.

Se você não tem uma política voltada para aquilo, se você não pensa um currículo organizado e delimitado para que isso seja realmente executado - que seja trabalhado e deixa isso solto na vala comum de uma forma muito superficial, a tendência é eu, na condição de profissional, fazer aquilo que eu tenho mais afinidade.
(PARTICIPANTE A)

A contribuição do PARTICIPANTE A logo no início deste momento da entrevista é muito pertinente, pois concordamos que para se pensar as diferenças e conseguir trabalhar as diversidades educacionais é necessário que existam processos de formação continuada dentro da lógica de construção de políticas públicas que visam implementar os conteúdos contidos nas legislações ou documentos curriculares. Sendo assim, quando pensamos nos significativos avanços ora produzidos junto as políticas curriculares em Mato Grosso também refletimos nas possibilidades de sua implementação frente à lógica contida nos documentos oriundos da BNCC, pois apesar de considerarmos como avanços quando comparamos o texto da Base e dos DRC-MT em relação ao debate de diversidades educacionais, ainda existem barreiras sumariamente limitadoras.

Os elementos contidos nas DCN para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana estão elencados em 03 eixos norteadores dos princípios para se implementar a Lei nº 10.639 nas escolas. Sendo estes eixos: “1- Consciência política e histórica da diversidade; 2- Fortalecimento de identidades e de direitos; 3- Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p.18-25).

São elementos tratados entre as páginas 18 e 25 do documento, com importantes princípios de como ser trabalhado para dar cunho à implementação da legislação; elementos estes que são prescritos com diversos princípios que servem como motriz para execução de princípios educativos que visam garantir o respeito as diferenças e diversidades nos projetos pedagógicos construídos nas escolas.

Então, quando refletimos sobre a implementação da BNCC, do DRC-MT e como isso poderá ocorrer nas escolas, sempre fica o questionamento de como articular estes princípios e os direitos a: formação crítica, emancipatória e que visa o antirracismo aliando isso às habilidades e competências que serão mensuradas nas avaliações em larga escala?

Os princípios acima citados são bases pertinentes para que seja possível implementar nos currículos, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, enfim eles congregam possibilidades reais de modificações a partir da educação escolarizada. A partir da aprovação destas importantes legislações ocorrem reorganizações nos movimentos de formação continuada, com iniciativas voltadas para a formação para a diversidade étnico-racial. Percebeu-se em muitos municípios e estados a organização de cursos de aperfeiçoamento, de especialização e também uma crescente nas produções de pesquisas científicas sobre a temática.

Quando perfazemos os debates sobre esses pequenos avanços não é com ingenuidade, ou credulidade de que isso foi suficiente para modificações reais no que diz respeito ao trabalho com as diversidades. Em que pese, alguns autores apontam que os principais problemas deste aspecto se dão na ausência de formações dos profissionais da educação, que ocorre devido a organização curricular presente nos cursos de licenciatura.

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2011, p. 43)

A existência de um caráter conservador dos currículos que antecede a construção da BNCC não poderá ser rompida quando pensamos a formação inicial e continuada de educadoras (es) pós BNCC. Pois o que se almeja é uma guinada de formação realizada a partir da BNCC; em que se tenha a centralidade de formação por área do conhecimento, por competências e habilidades e centrada nos processo de reorganização curricular que a BNCC propõe então, o lugar das Leis nº 10.639 e nº 11.645 com a BNCC pode ser o não lugar, aquele do esquecimento, em que não se prioriza debates sobre diferença e diversidade nos

currículos; principalmente quando pensamos na construção da base para o ensino médio que coloca somente a Língua Portuguesa e a Matemática como componentes curriculares obrigatórios e o restante fica mergulhado numa cesta de conteúdos a serem trabalhados de forma dispersa.

A contribuição do **PARTICIPANTE B** no que diz respeito ao lugar da Lei nº 10.639 é muito pertinente e temos coro com ela, no que diz respeito a:

[...] no conjunto das obras, nós podemos dizer que essas questões conquistadas com muita luta de tratamento da 10.639, da questão de direitos humanos, de orientação das minorias correm sérios riscos de não ter nem o espaço, pelo viés conservador, pelo viés mercadológico que estão colocados aí para as famílias e que não há como a gente reverter. Porque toda uma mídia nacional, toda uma mídia social está voltada, inclusive para colocar na nossa cabeça os elementos do conservadorismo e do capitalismo liberalizante e privatizante. (**PARTICIPANTE B**)

Sobre a ideia de que a disputa está também centrada nos ideais conservadores e pelo viés mercadológico, nós concordamos, pois, como apresentado nos debates que antecederam esse momento, nós coadunamos a hipótese de que a BNCC é um forte investimento conservador nos currículos nacionais, sendo o DRC-MT também carregado dos mesmos problemas, pois apesar de pequenos avanços, é um tanto quanto limitador em uma análise mais generalizada do documento. Então concordamos com o título do texto de SUSSEKIND (2019) que os currículos propostos pelas últimas reformas educacionais, mais especificamente a BNCC e a reforma do ensino médio são “*arrogantes, indolentes e malévolos*”, pois é:

Displicente e preguiçoso por- que, segundo entendemos a partir da obra de Santos (2001, 2004, 2005, 2006, 2010, 2013, 2019), o modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. Assim, dominado pela preguiça de reconhecer o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal e se tornou hegemônico tem uma razão indolente. De modo displicente e arrogante arvora-se de tal superioridade que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único. (SUSSEKIND, 2019, p. 93)

As afirmações mobilizadas acima para nós são bem potentes e definidoras do que significa refletir este atual conjunto de reformas empresariais no campo da educação, pois como afirma a autora acima citada, há uma anulação da pluralidade e da diferença que nos torna humanos, que nos forja com singularidades. A ideia de um currículo único é perigosa, conservadora e colonialista! Perigosa, pois suprime nossas potencialidades de expressão de autonomia, conservadora, pois remonta paradigmas de compreensão dos sujeitos de forma homogênea e é também colonialista, pois nos coloca na vala dos comuns, impulsionando a ideia de que o formato correto para conseguirmos alcançar alguns avanços é seguindo esta

cartilha de afunilamento dos currículos a partir de expectativas formativas que serão mensuradas em todo o globo, para gerar índices a partir das mensurações.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2018, p. 15)

No trecho acima retirado do documento da BNCC há afirmações de que a partir da construção da base, os estados, municípios e unidades escolares consigam pensar e formular seus currículos garantindo assim sua autonomia, desde que congreguem as aprendizagens essenciais contidas neste documento. E aí temos um problema que parece ser simples ou pode ser encarado como algo sutil; mas se mais uma vez retornarmos ao que são realmente as compreensões e valorizações das diversidades e diferenças frente à educação nacional, nos esbarraremos num problema gigantesco que é o cerne do debate entorno da implantação da BNCC e até dos DRC-MT, que são as avaliações externas.

Quando pensamos nessa dita autonomia outorgada aos estados, municípios e unidades educacionais para implementar seus currículos próprios, respeitando as diferenças e diversidades locais e regionais – nos esbarramos na predileção dos métodos propostos através da ideia de uma educação baseada em habilidades e competências que serão mensuradas as *aprendizagens essenciais* nestas avaliações externas.

Aqui então temos um grave problema quanto a essa autonomia para a construção de currículos mais abertos e que compreendam as necessidades locais e regionais, podendo assim respeitar as diferenças e diversidades contidas nos núcleos de educação formal. Pois se os locais formulam currículos mais específicos e conseguem, a partir deles, ter um trabalho mais voltado à realidade local, como ficarão os índices desses locais nestas avaliações externas?

Não estamos sendo taxativos em afirmar que o local das legislações que impregnam debates sobre diferenças e diversidades é o não lugar! Pois, não estamos falando somente de preocupações com índices destas escolas, municípios e estados, mas também de como será pensado institucionalmente a inserção desses estudantes, por exemplo, em universidades?

Será que haverá também processos de autonomia que garantam a estes a compreensão de suas diferenças e diversidades locais quando forem realizar o Enem?

Sabe-se que houve importantes avanços de construções de programas institucionais que pudessem viabilizar a inserção de jovens estudantes indígenas e quilombolas em universidades, como os casos do PROIND (Programa de Inclusão Indígena Guerreiros da Caneta) e PROINQ (Programa de Inclusão Quilombola) ambos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); além também dos programas de cotas raciais.

Estas iniciativas merecem destaques positivos, pois visam um rompimento com as formas de operacionalização do racismo. Tendo nas ações afirmativas importantes conquistas no que se refere ao estado, mas daí vem uma preocupação central deste trabalho. Será que haverá ainda espaço para a continuidade e ampliação destas iniciativas com o fechamento dos currículos dentro dessa ideia conceitual de aprendizagens essenciais?

Não é nosso objetivo neste trabalho ter uma visão catastrófica a partir da BNCC e dos DRC-MT, mas conseguir também impulsionar reflexões sobre o lugar das diversidades e diferenças educacionais com o fechamento abrupto dos currículos propostos pela base. Não está em nossas pretensões afirmar que haverá o fim de construções de políticas públicas de ações afirmativas e de reparação histórica, mas sim deixar pontos de reflexão e problematização sobre o que pode significar esse embrutecimento dos currículos propostos nos textos da BNCC, dos DRC-MT e também na legislação do novo Ensino Médio.

É importante salientar que esse fechamento é acompanhado de um conjunto de políticas públicas, como afirmamos em nossa narrativa, a Base faz parte de um pacote de reformas empresariais forjadas pelos mais distintos grupos capitalistas brasileiros, e com muitas interferências dos setores do imperialismo; que adota práticas de neocolonizações como centrais para o financiamento e conduções de políticas educacionais nos países terceiro-mundistas.

Tabela 2 – Pesquisa nos documentos da BNCC e dos DRC-MT

TERMO PESQUI- SADO	BNCC	Caderno de concepções dos DRC- MT	DRC-MT para Educação Infantil	DRC-MT para Ensino Fundamental Series Iniciais	DRC-MT para Ensino Fundamental Series Finais	DRC-MT para Ensino Médio
10.639	02	05	N.E.	N.E.	04	05
11.645	02	04	N.E.	N.E.	04	01
Racismo	04	07	N.E.	N.E.	03	32

Fonte: Produzida pelo autor baseado em pesquisas nos documentos da BNCC e dos DRC-MT

Legenda: N.E.= não encontrada nas bases de pesquisa.

Esta tabela acima serve para que consigamos traçar alguns apontamentos no que diz respeito às Leis nº 10.639, nº 11.645 e as possibilidades de enfrentamento ao racismo contido nestes documentos. É óbvio que não somos inocentes a ponto de acreditar que o simples fato de existirem palavras ou citações as leis fazem com que os documentos expressarão isso na prática curricular, pois já dissertamos que acreditamos no currículo como algo muito além do prescrito, ou do que está instituído em leis e documentos oficiais.

As análises a partir destes encontros nos documentos nos fizeram também perceber alguns avanços significativos que valem a pena serem ressaltados; mas também algumas ausências que não poderiam passar despercebidas. Sendo importante ainda destacar que essa busca se referiu somente ao corpo do texto, as tabelas, gráficos e tudo que compõe o conteúdo que expressaram esses documentos; não quantificamos a presença das citações que estavam nas referências bibliográficas e nas notas de rodapé que citavam as legislações, mas não fizeram debates teóricos e conceituais.

Começaremos dissertando um pouco sobre essas ocorrências no documento da BNCC, sendo importante explicitar que este documento analisado é a versão completa, com todas as etapas e modalidades de ensino.

No que diz respeito às ocorrências das Leis nº 10.639 e nº 11.645 no texto da BNCC, elas sempre estiveram juntas nas duas citações encontradas. Uma das citações sugere que estas legislações devem ser tratadas nos ambientes educacionais de forma integrada e transversal entre os componentes curriculares. Na outra ocorrência destas no texto é dissertado sobre o trato pedagógico dos fatos da cultura e história Africana, Afro-brasileira e Indígena; estando presente dentro do componente curricular de história, alertando sobre a

necessidade de se trabalhar esta temática não aliando somente a história da escravidão, mas também as relações culturais e sociais que estes sujeitos tiveram na construção do Brasil e das Américas como um todo.

Sobre as ocorrências do termo racismo no texto da BNCC, foram 04, sendo 02 dentro dos objetos do conhecimento de história do Ensino Fundamental – tratando sobre temática nos processos históricos do 8º e 9º anos, respectivamente. Outra ocorrência está dentro do texto de uma das competências específicas da área de ciência da natureza e suas tecnologias para o ensino médio, citado de forma muito sutil sem muita propositura de localização deste no trabalho pedagógico. A última ocorrência da palavra está dentro de uma das habilidades da área de ciências humanas e sociais para o ensino médio – descrita de forma muito ampla junto a outros conceitos a serem tratados, assim como a maior parte do desenho da BNCC para a etapa do Ensino Médio, sempre de forma muito ampla e pouco propositiva. Endossando nossa hipótese de que o documento da BNCC acaba buscando uma posição de abstenção frente ao que poderiam ser considerados temas centrais para uma formação crítica e emancipatória.

Sobre as ocorrências no Caderno de Concepções para a Educação Básica estão dentro de um terreno mais teórico e histórico, tendo citações que valorizam e consideram a importância de implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645, sendo que a única ocorrência encontrada a respeito da nº 10.639 que não estava acompanhada da nº 11.645 foi em um determinado trecho que explicitam a história de criação da nº 10.639. Sendo assim, como já afirmamos anteriormente, os documentos de Referência Curricular para Mato Grosso avançam qualitativamente em comparação a BNCC, e isso se repete quando perfazemos a análise destas ocorrências. Mas ainda guarda limitações, no que diz respeito às ocorrências encontradas de citação das legislações é proposto que o trabalho seja realizado com a enunciação de projetos na escola, o que se pode avaliar como algo também positivo, mas é problemático do ponto de vista de se compreender que essas legislações visam o trabalho cotidiano inserido nos componentes curriculares, de forma articulada ao trabalho docente dentro de seu planejamento, não separando momentos específicos de realizações de projetos para trabalhar essas temáticas; pois com essa noção o desenrolar acaba se tornando mais compreendido dentro da lógica tematizada, festiva e não necessariamente trabalhado de forma articulada com os conteúdos e cotidiano dos estudantes. Parece que sempre é trabalho em datas comemorativas e somente nestes momentos, incorrendo num grande risco quando não é incentivado que os profissionais articulem esses conhecimentos dentro daqueles considerados essenciais.

Quanta a ocorrência da palavra racismo no Caderno de Concepções, das 07, somente uma não está localizada dentro do tópico “4.4. Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso”, sendo que as 06 que estão localizadas neste tópico dizem bastante sobre o enfrentamento ao racismo e superação do mesmo. Em que pese discordamos desta ideia de que é possível superar o racismo sem superação do capitalismo, não os hierarquizando, mas compreendendo que o racismo é base estruturante do sistema capitalista, sendo assim acreditamos que uma educação que proponha metodologias ativas com cunho neoliberalizante é também face da ideia conceitual colonialista.

No que diz respeito aos DRC-MT para Educação Infantil e para as Series Iniciais do Ensino fundamental, não há ocorrência de nenhum dos descritores buscados, deixando um forte sinal de atenção aos por quês destas ausências. Pois se compreende essas etapas da educação como as iniciais na vida escolar formal da maioria do povo brasileiro; essas ausências nestes documentos podem ser um tanto quanto perigosas e até desconexas com as propostas elucidadas nos outros documentos. Pois há também uma ideia de descontinuidade nos processos de ensino-aprendizagem; ou há concepção de que as crianças em seus momentos iniciais de educação escolar não necessitam de acesso a esses debates? Essas problematizações podem levantar muitos debates e formos discutir as concepções ali presentes sobre educação infantil, sobre infâncias e refletir em como as atuais reformas curriculares não contemplam as legislações vigentes; daí se acende um sinal de atenção sobre a afirmação que fazemos frente ao local das leis que debatem diversidade e diferença frente a esse reordenamento curricular proposto pela BNCC e encampado pelos DRC-MT.

No tocante ao Ensino Fundamental Séries Finais, as ocorrências dos descritores sobre as Leis nº 10.639 e nº 11.645 estão todos localizados dentro da área de Ciências Humanas e Sociais. Em relação à ocorrência destas citações no documento estão dentro do componente curricular de história e de geografia, somente 01 deles está localizado no componente de Ensino Religioso, sendo esta uma especificidade curricular dos DRC-MT. Perfazendo as ocorrências de uma forma crítica, propondo que a abordagem seja feita refletindo sobre racismo geográfico e processos históricos que consolidaram o racismo no Brasil; em que podemos avaliar como sendo proposto de forma positiva.

As ocorrências do descritor racismo neste documento têm uma dinâmica também bem propositiva e crítica, estando localizado dentro do componente de educação física e de história. Com reflexões pontuais sobre o que poderá ser o trabalho pedagógico a partir dos

elementos históricos do racismo, tanto como uma expressão corporal na educação física e como fatos e ocorrências históricas e contemporâneas no componente de história.

Sobre as ocorrências nos DRC-MT para o ensino médio, vale destacar que acessamos a 2ª versão deste documento, sendo está a que foi homologada pelo CEE-MT em dezembro de 2020, a mais recente até o momento desta pesquisa. As ocorrências estão também trazendo elementos de construção das legislações supracitadas, historicizando as conquistas de movimentos negros no Brasil, citando também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) como um marco histórico de valorização dos sujeitos negros no país.

Ainda sobre os DRC-MT para o ensino médio vale o destaque no que se refere à ocorrência do descritor “racismo”, com 32 citações, mas também perfazendo de forma muito potente, em diversos objetos do conhecimento estimulando os debates acerca da temática. Avançando significativamente em comparação a BNCC, os DRC-MT para o Ensino Médio conseguem tratar com mais sensibilidades à realidade brasileira e as especificidades do território mato-grossense.

Quando o PARTICIPANTE C cita que existe sim lugar para as diversidades educacionais com a BNCC e os DRC-MT, nós podemos discordar no que diz respeito a BNCC mas vale destacar avanços nos documentos dos DRC-MT, tendo por exemplo: a presença das áreas das especificidades educacionais, contendo as áreas de Ciências e Saberes do Campo, Ciências e Saberes Quilombolas e também discussões sobre a Etapa Ensino Médio na Educação Escolar Indígena. Introduzindo um bom debate sobre os perfis de juventude em Mato Grosso, conceituando os perfis de juventude do campo, quilombola e indígena. Então para que não fossemos também desleais de colocar a construção dos DRC-MT no mesmo contexto da BNCC, essas análises foram fundamentais para que pudéssemos explicitar que os currículos são movimentos disputados em seu sentido, aplicabilidade e construções.

O lugar das diversidades educacionais frente ao desmonte provocado pela BNCC, em Mato Grosso segue em disputa ferrenha pelos movimentos sociais, educadores e intelectuais que têm realizado tremendos esforços para que as políticas públicas deem conta de compreender as diversidades, diferenças e subjetividades dos sujeitos inseridos nos espaços escolares. Esta análise nos proporcionou reafirmar que as disputas curriculares ainda estão em aberto localmente, apesar de todos os atropelos que as construções destes documentos contaram, ainda é presente o sentido de que existem possibilidades de garantir a existência e

configuração de políticas públicas minimamente inclusivas. Já a implementação é outra fase de lutas, disputas, pois o ensino por itinerários formativos em escolas localizadas no campo, onde estão a maioria dos estudantes indígenas, quilombolas, poderá constituir-se enorme desafio para o poder público.

Historicamente, o estado de Mato Grosso tem sido um polo de resistência em diversos enfrentamentos; os desmandos que solapam o povo mato-grossense têm também gerado reorganizações nos mais diversos espaços de disputas institucionais. E mesmo que não guardemos expectativas positivas com a implementação da BNCC, localmente ainda teremos alguns espaços para consolidar as históricas resistências dos movimentos que lutam por dignidade, por um currículo e uma educação mais justa. Dessa perspectiva, a escola não é somente espaço de transmissão e reprodução de valores burgueses, mas espaço de contra hegemonia.

3.5. A educação como ferramenta ideológica de manutenção dos poderes: conflitualidades e resistências - educação em movimento na disputa de sentidos das políticas públicas brasileiras

Os documentos construídos oriundos das empreitadas dos reformadores no Brasil podem significar drásticas mudanças no que conhecemos até hoje de educação básica brasileira, pois simbolizam rupturas do ponto de vista da construção de muitas políticas públicas educacionais existentes em nosso país, rupturas com os movimentos multiculturais frente aos currículos, e que têm se mostrado como um forte aceno aos atendimentos de agendas internacionais sobre nossas políticas educacionais.

Como debatido nos trechos anteriores de nossa pesquisa, as reformas empresariais da educação têm sido polo aglutinador de muitos setores com poderio econômico. Polo que congrega uma diversidade de agentes financeiros, agentes educacionais, empresas, institutos e muitos setores que, apesar de diversos, possuem convergências na condução das políticas neoliberais e colonialistas para a educação.

Freitas (2018, p. 125) afirma que “a categoria central da reforma empresarial da educação é a privatização”, ocorrida de diversas maneiras, sejam elas feitas de forma incisiva e muito nítidas, como as propostas de voucherização da educação, que são medidas de privatização complexas e desavergonhadas de dizer a que servem apesar das narrativas adotadas serem para combater ou reduzir desigualdades, ou para melhorar os índices educacionais. Sabe-se que a privatização da educação visa também atacar a educação como um direito, direito à vida e dignidade humana, como um bem público e de responsabilidade do Estado.

Importante ponto a ser problematizado nas intencionalidades políticas colocadas para os neoliberais e conservadores brasileiros frente ao projeto nacional, estão nas medidas que têm visado a financeirização e mercantilização da educação. Apesar de ainda não ser uma realidade nas políticas educacionais a nível nacional no Brasil, circunda como planejamento de governo e intencionalidades do atual ministro da Economia a voucherização da educação nacional, iniciada pela etapa de educação infantil. A tônica utilizada como inspiração é o modelo chileno de distribuição de vouchers para custear a educação; proposta defendida publicamente pelo ministro em Davos, no Fórum Econômico Mundial. Existem hoje uma diversidade de estudos que analisam o impacto da implementação de políticas de vouchers para custear a educação. Citamos aqui a pesquisa de Cosse (2003) que discute sobre a política

de vouchers na América Latina, apresentando dados consistentes sobre os casos já ocorridos, e mesmo não sendo uma publicação tão recente, ela serve para que possamos refletir sobre a implementação dessas políticas e seus possíveis impactos.

Não são recentes ou nada inovadores os brutos investimentos dos setores da burguesia nacional frente à disputa no terreno das políticas educacionais, pois as tentativas forjadas estão também alicerçadas aos projetos de sociedade disputado por eles e também por todos os setores que resistem e se mantem organizados. A correlação de forças atual tem feito com que eles consigam avançar bruscamente sobre as conquistas das classes populares no país, principalmente no que diz respeito ao desmonte das políticas educacionais públicas e gratuitas.

Nesta seção pretendemos dissertar sobre como a educação é utilizada como uma ferramenta de manutenção ideológica, objetivamente analisando o uso da educação para manutenção dos poderes. Explicando que essas intencionalidades que permeiam a educação são também marcadas por muitos conflitos e objetivamente por resistências.

Nos itens desta seção discutimos um pouco mais sobre a questão da formação e carreira docente e seus possíveis impactos frente à implementação da BNCC e suas políticas oriundas, como isso poderá impactar os saberes e até as práticas escolares. Pretendemos ainda realizar uma análise mais pontual sobre os processos de resistência que têm culminado em algumas pontuais resistências em Mato Grosso, utilizando os dados gerados a partir dos momentos de entrevista com o bloco de análise citado abaixo.

- Bloco de análise 4: Marcos temporais de discussão da BNCC e o histórico de lutas no estado de Mato Grosso;

Quadro 6 - Marcos temporais de discussão da BNCC e o histórico de lutas no estado de Mato Grosso

Bloco de análise 4:	Questão analisada:	Unidades de Contexto (UC)
Marcos temporais de discussão da BNCC e o histórico de lutas no estado de Mato Grosso	Como você foi informado sobre a BNCC e como se deu o primeiro contato com a Base?	[...] esse foi um movimento nacional. E um movimento nacional bastante frustrante, decepcionante, enfim. A forma, acho que o debate, não é nem de mérito, mas acho que de forma que ela inicia é uma forma que ela acaba tendo um desfecho. A gente não pode perder de vista que todas as políticas quando elas

		<p>são implantadas, elas não são implantadas desintencionadas. Toda política tem uma intenção, ela já tem um... Como se fosse um estudo de caso, ela já sabe o público que ela vai atingir, se precisará de financiamento para aquilo, enfim.</p> <p>A BNCC não foge disso, apesar da BNCC estar na LDB; Mas não é essa base da forma que veio estruturada e articulada a outras coisas que vem para retirar direitos. E retirar direito, e eu falo, tanto do estudante quanto do professor. E a gente pensa o momento que a gente.... Enquanto trabalhadores, trabalhadores da educação. A gente pensa uma base nacional comum, a gente pensa uma base que vem para agregar, que vem para fortalecer e qualificar essa educação, e não para criar esses guetos, ou perder aquilo que a gente já tem construído. Acho que a gente precisava pegar o que a gente tem de bom e fortalecer aqui de uma forma há agregar e democratizar o acesso à educação. E aí é importante a gente colocar que a questão de democratizar não é só garantir o ingresso desses estudantes. O acesso compreende o ingresso, a permanência e a qualidade dessa formação. Quando a gente, quando eu fiquei sabendo da Base foi uma coisa meio incipiente mesmo, assim. Bumm... Veio a Base.</p> <p>E aí eu volto a dizer, a gente não pode perder de vista que quando nasce a LDB também, ela nasce num contexto liberal. Tem toda uma simbologia, e a gente precisa ler</p>
--	--	---

		<p>aquilo que está escrito, interpretar aquilo que não foi dito quando a gente olha para todo esse cenário que a gente tem vivido e está vivendo. A gente não pode perder de vista essa disputa de projeto de sociedade, e isso se faz por meio da educação também. E aí os liberais se aproveitam dos processos educativos para fazer essa disputa, e eles fazem isso muito bem. A gente precisa reconhecer que eles fazem isso muito bem! De forma muito articulada, muito organizada, inclusive muitas vezes se aproveitam do nosso discurso para reafirmar e ganhar os corações da sociedade e ganham, porque eu acho que a gente tem muita deficiência na hora de se comunicar com nosso público, com nosso povo, e aí a gente perde muito espaço para eles.</p> <p>Porque assim a gente já tem que ver a intencionalidade disso quando o fórum nacional de educação é desmontado, não é mesmo? Você já tem que pegar dali. O negócio foi feito meio que dominó, as coisas foram acontecendo a partir dali. A gente constrói esse fórum nacional paralelo, nós as instituições sociais, CNTE e todas as outras. Aí a gente começa a fazer meio que uma resistência em relação a tudo que vai acontecendo com a educação, inclusive com a base, a reforma do ensino médio e tudo mais. Porque as coisas estão articuladas, as coisas não estão separadas, elas não estão desatreladas uma da outra.</p> <p>[PARTICIPANTE A]</p>
--	--	--

		<p>[...] Nós enquanto movimento social na educação, movimento sindical, nós temos um sonho, por exemplo, de estar lá na LDB. E já desde o movimento da constituinte, já havia uma aspiração do ponto de vista da sociedade de que você tivesse no país uma referência de base nacional comum, entendeu? Ou seja, que tivesse uma condição de formação da pessoa humana que todos participassem de forma, digamos assim, integral. E claro, a nível dos espaços locais, regionais. A condição desse indivíduo teria que ser contemplada com as necessidades locais. Por isso que lá na LDB vai aparecer esse aspecto da base nacional comum. Qual é um elemento? É que desde lá, desde o fim do regime militar, nós já tínhamos o elemento da disputa da chamada política de Estados. No caso da educação já havia ali uma tentativa de se apropriar, do ponto de vista de favorecer mais mercado do que, de fato, uma política pública e gratuita. Os embates na constituinte já davam sinais, já apontavam de que não tem problema inclusive da escola ser chamada pública. O que muitos setores empresariais não querem é que ela seja gratuita, porque aí você isolaria, de fato, essa condição do mercado de se apropriar desse orçamento, que com a constituição de 1988 ganha um avanço significativo que é você ter recursos carimbados, recursos vinculados para a educação. [...]</p> <p>Acontece que a gente começa de fato vislumbrar essa condição de uma base nacional comum nos chamados governos democráticos que vem com a eleição de Lula em 2002, porque antes no governo de Fernando Henrique Cardoso nós tínhamos essa vertente privatista do</p>
--	--	---

		<p>currículo fortemente instalado, inclusive, pelo chamado parâmetros curriculares nacionais, os PCNs. Ali já estava o embrião, de uma... dessa base nacional comum, mas acrescida de uma outra palavra chamada curricular. O mercado viu um grande veículo para eles se apropriarem, de atividades no espaço da escola para se apropriar dos recursos da educação ao incrementar a palavra curricular. Ai os governos democráticos populares que já vinha, na tentativa de retomar aqueles objetivos iniciais constitucionais de 1988 passaram a ser disputados grandemente por dentro de seus governos. E aí, talvez, uma coisa importante que qualquer debate de implementação nos estados de base nacional comum curricular tem que entender de que, não só os governos democráticos até a derrubada da Dilma, mas também os governos estaduais e municipais que continuaram disputados por essa condição da via mercadológica.</p> <p>[PARTICIPANTE B]</p> <p>[...] teve o início da comissão da formação do pró-BNCC e eu entrei, na verdade, como redatora da área de matemática. Quando eu fui convidada a SEDUC, que é a mantenedora da educação no estado, ela teve essa função dentro da organização do CONSED junto com o time nacional, essa função de montar o grupo dentro do estado. [...]Só depois de um tempo, como o secretário de educação de Várzea Grande, não queria ter essa função de coordenar. Pois ela requer muito tempo, muita reunião com os grupos, muitos estudos e a gente tinha 90 dias praticamente para poder começar o documento base. Então, ele determinou que eu</p>
--	--	--

		<p>ficasse e a gente colocou uma outra redatora de matemática no meu lugar; devido ao pouco tempo e a distância enorme do estado, ao tamanho – a decisão da coordenação foi pegar todos os professores que estavam dentro do município de Várzea Grande, nos municípios mais próximos, o município de Cuiabá e da secretaria do estado de educação para montar esse grupo de pessoas. A gente tinha um grupo de pessoas com mais de 50 pessoas que faziam parte de todo esse estudo, mas todos estavam em sala de aula ou nas secretarias trabalhando, e ainda assim, teriam que fazer esse estudo super-rápido de 90 dias para terminar o primeiro esboço do nosso documento praticamente. Foi em dezembro de 2017 que montaram o grupo, e em 2018 que a gente começou todo o trabalho. A gente não teve férias no início de janeiro não. Então, quando que eu tive o meu primeiro contato? Desde 2015, quando começou a primeira vez da base a gente já estava por dentro. [PARTICIPANTE C]</p>
--	--	--

- Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas transcritas

Esse conjunto de contribuições dos participantes da etapa da entrevista tem um peso muito significativo frente à estruturação de nossa narrativa neste trabalho, pois ele diz por si só um pouco da caminhada feita para a construção dos DRC-MT. As narrativas adotadas pelos participantes são fundamentais para que possamos tratar estes dados no terreno da compreensão de construção, elaboração e implementação dos DRC-MT.

A gente não pode perder de vista que todas as políticas quando elas são implantadas, elas não são implantadas desintencionadas. Toda política tem uma intenção, ela já tem um... como se fosse um estudo de caso, ela já sabe o público que ela vai atingir, se precisará de financiamento para aquilo, enfim. A BNCC não foge disso, apesar da BNCC estar na LDB; Mas não é essa base da forma que veio estruturada e articulada a outras coisas que vem para retirar direitos. **(PARTICIPANTE A)**

Logo no início deste diálogo o sujeito entrevistado, denominado de PARTICIPANTE A, deu esta importante contribuição que reverbera a ideia central de construção da BNCC, alicerçada as intencionalidades do grande capital. Quando discutimos acima que as políticas públicas educacionais são intencionalmente construídas como uma forma de disputar e forjar as ideologias, é corroborando com esta ideia de que as intencionalidades por trás destas políticas as vezes são mais importantes do que o texto e/ou conteúdo delas. Objetivamente não desconsideramos a importância deste exercício de análise do corpo do texto da BNCC e dos DRC-MT, até por que o fazemos durante a construção desta pesquisa, mas entender as entrelinhas é também entender as disputas ideológicas que circundam estes documentos.

[...] o poder nem sempre é evidente como a manipulação e o controle econômico. É em geral manifesto como formas de ajuda e como formas de “conhecimento legítimo”, formas que parecem fornecer sua própria justificação por serem interpretadas como neutras. Portanto, o poder é exercido através de instituições que, seguindo seu curso natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade. (APPLE, 1982, p. 211)

As intencionalidades impregnadas nas políticas públicas nem sempre são evidentes, como afirmado na citação acima, mas em alguns casos, como no pacote de reformas impulsionados nos últimos anos ficam nítidas as investidas dos reformadores empresariais que estão disputando fortemente a educação nacional; através de seus rumos, das determinações de políticas públicas e também com fortes emulsionamentos frente à lógica privatizante da educação pública.

Em Mato Grosso temos casos de privatizações já realizadas e analisadas em pesquisas científicas que comprovaram sua ineficiência, sejam elas parcerias com o terceiro setor, ou privatizações escancaradas; os modelos privatizantes visam a mercantilização da educação através de parcerias entre instituições privadas e entes públicos. Podemos citar os casos das parcerias do Instituto Ayrton Senna-IAS e prefeituras municipais; como referência podemos citar o estudo de Costa (2019) sobre as parcerias firmadas entre o IAS e o município de Cáceres (MT); também o estudo realizado por Amaral (2014) que analisa a implementação de duas parcerias público-privado entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e a Fundação CESGRANRIO, no ano de 2006, e a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e o Instituto Ayrton Senna, entre 2007 e 2008.

Para compreendermos sobre os modelos de privatização mais utilizados nos últimos anos no Estado de Mato Grosso é importante mobilizar a categoria de análise de gerencialismo, definido por Drabach (2011, pág. 5):

[...] de um modelo de produção hierárquico e centralizador (Taylorismo/Fordismo) passou-se para um modelo de produção flexível, descentralizado (Toyotismo), cuja forma de gestão se apropria de termos característicos da gestão democrática: participação, autonomia, descentralização, porém, imprime sobre eles uma marca própria, contradizendo o sentido dado pela gestão democrática.

Essa disputa frente ao conceito de gestão nos remete a compreender as artimanhas do neoliberalismo em argumentar os problemas ocorrentes na gestão pública como sendo de caráter individualizado e na tônica da narrativa de mal-uso dos recursos públicos. Assim, constroem a noção de que as instituições públicas não possuem capacidade para gerenciar e executar os serviços públicos, trazendo como única salvadora possível a intervenção empresarial-mercadológica para melhorar o nível e eficiência das políticas estatais e do próprio Estado.

Os mecanismos utilizados são diversos para dar legitimidade, via comprovação e convencimento a partir dessa narrativa de incapacidade gerencial por gestores públicos, principalmente aqueles que são servidores efetivos de carreira. É conhecida a estratégia investida de avaliações em larga escala, principalmente as censitárias. Para então utilizando delas, buscam dar fundamentação a partir dos números gerados, apresentando assim a solução milagrosa de intervenção via parcerias público-privadas, via contratação do terceiro setor para dar consultorias e incidir sobre as práticas gerenciais.

No estado de Mato Grosso, podemos citar o fato recente de criação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual - ADEPE/MT em 2016, durante o governo do PSDB (2015 – 2018), focado na noção de gestão para resultados. Sendo fiel ao modo de governo tucano para a educação, podendo citar os exemplos emblemáticos emplacados no estado de São Paulo, como já citado nos capítulos acima o caso Castro e sua concepção de governo pautados na lógica avaliacionista, tanto à frente do INEP no governo FHC, quanto na Secretaria de Estado e Educação de São Paulo, no governo de José Serra, ambos os governos do PSDB. Optamos por citar nominalmente Castro, não por compreender que esse movimento surge a partir de seu interesse individual, mas sim porque a mesma é parte de um agrupamento político que disputa projetos de nação para o Brasil há alguns anos, dentro do espectro da direita, congregando valores, ideais, narrativas e ações implementadas por todo este complexo guarda-chuva político que são os direitistas brasileiros.

[...] a gente começa de fato vislumbrar essa condição de uma base nacional comum nos chamados governos democráticos que vem com a eleição de Lula em 2002, porque antes no governo de Fernando Henrique Cardoso nós tínhamos essa vertente privatista do currículo fortemente instalado, inclusive, pelo chamado parâmetros

curriculares nacionais, os PCNs. Ali já estava o embrião, de uma... dessa base nacional comum. (**PARTICIPANTE B**)

Este trecho trazido para destaque acima da contribuição do sujeito **PARTICIPANTE B** é bem fatídico da discussão que fazemos quando explicitamos os motivos pelos quais citamos os governos do PSDB e a forte participação de Castro nos reordenamentos de políticas públicas nacionalmente. Compreendemos que as políticas privatizantes precisam ser aliadas a quem tem representado também essa disputa política institucional no país, sendo que as organizações partidárias da direita brasileira são tomadas por importantes setores das elites nacionais; que incidem sobre as decisões políticas que dão sentido a construção de nação feita por eles.

O trabalho realizado por Costa, Gentil & Amaral (2016) traz importantes análises sobre as políticas privatizantes implementadas durante os últimos anos, perfazendo o governo Taques (2015-2018), sendo um período marcado por muitas políticas privatizantes, mas também muitas lutas ocorridas, frutos do processo de resistência dos movimentos sociais e sindicais organizados no estado.

[...] A partir do fim de 2015, as iniciativas do governo estadual rumo à privatização “oculta”, ou seja, uma tendência camuflada por uma linguagem de reforma educacional em curso ou a ser implantada em um futuro próximo, ou introduzida sorrateiramente como modernização (BALL; YOUDELL, 2007), foram intensificadas. Inicialmente, com a contratação do CAED – Centro de políticas públicas e avaliação da educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, “uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas”, para a realização de uma Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT), para além das já existentes avaliações em larga escala sob responsabilidade do governo federal. Em seguida, estabeleceu-se a parceria com a FALCONI (Consultores de resultados – empresa cujo objetivo é identificar problemas e causas e “transferir conhecimento gerencial com foco em resultados”) e o Programa de Gestão para Resultados em Educação, com o propósito de formar diretores de escolas na perspectiva de “gestão de resultados” e também os professores formadores que atuam no CEFAPRO (Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica).(COSTA, GENTIL & AMARAL, 2016, n.p.)

A implementação dessas políticas é acompanhada de um fortalecimento abrupto da empresa MTPAR⁶⁴ durante o governo Taques, além da aplicação das avaliações denominadas

⁶⁴ O MT Participações e Projetos S/A - MT PAR é uma sociedade anônima de economia mista e capital fechado, que tem como sócio majoritário o Governo do Estado de Mato Grosso, foi criada pela Lei Estadual nº 9.854, de 26 de dezembro de 2012 com intuito de auxiliar o Estado de Mato Grosso na realização das políticas de governo que envolvem investimentos públicos e privados em áreas prioritárias, tais como inclusão social, parques tecnológicos de inovação, ciência e tecnologia, mobilidade urbana, habitação, saneamento, educação, meio ambiente, dentre outros. (Texto retirado na íntegra do site do MTPAR). Disponível em: <<https://www.mtpar.mt.gov.br/quem-somos>>. Acessado em: 23/03/2021.

de ADEPE-MT, houve tentativas sistemáticas de inserção de parcerias público-privadas na educação, um breve estudo realizado por Rosa (2018) analisa as políticas privatizantes no período de 2015-2018 no estado de Mato Grosso.

A publicação do Procedimento de Manifestação de Interesse-PMI 001/2016/PMI-SEDUC/MT⁶⁵ que trata sobre estudo e propostas para estruturação da modelagem de Parceria Público-Privada, na modalidade concessão administrativa, para construção, reforma, ampliação, gestão, manutenção e operacionalização de serviços não pedagógicos de 76 (setenta e seis) Unidades Escolares da Rede Pública Estadual e 15 (quinze) Centros de Formação e Aperfeiçoamento Profissional – CEFAPROS, culminou num movimento de articulação de estudantes secundaristas que ocuparam diversas unidades escolares em todo o estado de Mato Grosso, manifestando-se contrários às propostas de parcerias público-privadas da rede estadual de educação. Essa mobilização estudantil que ocupou escolas e reivindicou seu sentido de educação pública e gratuita fez com que o movimento docente também se articulasse para a construção de resistências.

Em 23 de maio de 2016, após um número significativo de escolas ocupadas em todas as regiões do estado de Mato Grosso, o Sindicato dos Trabalhadores em Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) mobiliza uma histórica assembleia da categoria, que culminou na aprovação da greve da educação básica no estado a partir do dia 31 de maio. Dentre as demandas da categoria para pôr fim ao movimento paredista estava a revogação do PMI-001/2016, o pagamento da Revisão Geral Anual-RGA⁶⁶, o cumprimento da Lei nº 510/2013⁶⁷, a realização de concurso público para a categoria e a manutenção e melhoria da estrutura das escolas da rede estadual de educação.

Esse momento de articulação da greve da educação se dá em meio a um turbilhão de mobilizações dos servidores do funcionalismo público de Mato Grosso, reivindicando o

⁶⁵ Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/05/relac3a7c3a3o-cefapros-mt-privatizac3a7c3a3o.pdf>>. Acessado em: 23/03/2021.

⁶⁶ Revisão Geral Anual, também conhecido com RGA, é a garantia de que os salários do funcionalismo público estadual serão corrigidos de acordo com a inflação anual.

⁶⁷ Lei Complementar nº510/2013 versa sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Essa LC foi uma conquista do movimento paredista ocorrido em 2013, garantindo a dobra do poder de compra de toda a categoria do ensino público básico no estado num período de 10 anos, perfazendo um total de 71,83% de reajuste sobre o salário dos servidores. Garante também o direito a hora-atividade dos professores contratados, a partir de 2015 todos os professores da rede estadual, efetivos e contratados tiveram garantidos um total de 30% de sua carga-horaria para hora-atividade. Disponível em: <<http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiCompIEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/b164a161bc043b4084257c21003da71f?OpenDocument>>. Acessado em: 22/03/2021.

pagamento da RGA, nesta mesma data, por articulação do Fórum Sindical⁶⁸, ao menos 21 categorias de servidores públicos estaduais deflagraram greve em Mato Grosso, num gigantesco movimento conhecido como greve geral⁶⁹ dos servidores públicos em 2016.

Os processos de articulação e mobilização de estudantes, servidores, movimentos sociais e diversos movimentos organizados em Mato Grosso, exerceu significativa pressão sobre o governo do estado. O que fez com que o mesmo não conseguisse implementar a proposta de PPP nas 76 unidades escolares e nos 15 CEFAPROS. Sendo derrotado pela mobilização popular, o governo se vê obrigado a recuar de sua façanha privatista e negociar com o movimento estudantil e docente.

[...] uma coisa importante que qualquer debate de implementação nos estados de base nacional comum curricular tem que entender de que, não só os governos democráticos até a derrubada da Dilma, mas também os governos estaduais e municipais que continuaram disputados por essa condição da via mercadológica. **(PARTICIPANTE B)**

Com o golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff da presidência, se intensificaram os ataques as classes populares, o Estado Brasileiro tem sido completamente reorganizado, ferrenhamente disputado pelas elites; ao invés de uma noção de Estado como protetor, regulador e consequente na construção de políticas bem-estar social, o país vive profundas crises, agudizando direitos sociais conquistados com muita luta e organização popular. Não que façamos aqui uma defesa cega dos períodos de governos progressistas no Brasil, pois sabemos das contradições evidentes que a lógica de governos de coalisão coloca os progressistas (quando optam por este modelo, como foi o caso Brasileiro, entre os anos de 2003-2016), mas a retomada direitista conservadora que sofreu o Brasil nos deixa a sensação de proteção aos banqueiros, aos latifundiários e toda elite econômica.

O processo que culminou no golpe em 2016 impulsionou drásticas rupturas e até algumas continuidades, já que concordamos com a ideia do PARTICIPANTE B de que os governos progressistas foram também disputados por dentro, pois a forma de governo de coalisão optada pelos governos progressistas, fez com que essa disputa tivesse maior abertura e consequentemente maior nitidez frente à implementação e construção de diversas políticas públicas. Sabe-se que esta versão final da BNCC que culminou na elaboração dos DRC-MT é

⁶⁸ Fórum Sindical de Mato Grosso é uma organização de centrais sindicais e sindicatos do funcionalismo público estadual.

⁶⁹ Greve geral do funcionalismo público no estado de Mato Grosso foi o termo utilizada para denominar o movimento paredista que chegou a envolver 30 categorias de servidores estaduais; Disponível em: <<https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/comeca-greve-geral-de-servidores-em-mato-grosso/480390>>. Acessado em: 23/03/2021.

fruto também de um longo processo de disputas, sendo fortemente marcado pelo debate da reforma do ensino médio, pois a BNCC e a reforma do E.M são políticas complementares e não rompem seus sentidos, mas se retroalimentam.

Então os DRC-MT podem simbolizar avanços significativos, como os exemplos que também citamos acima, mas a construção do mesmo contou com graves problemas metodológicos, do ponto de vista da participação social e do que esta política pode representar aqueles os quais ela servirá. Não se diferenciando tanto neste conflituoso caminho da BNCC.

[...] devido ao pouco tempo e a distância enorme do estado, ao tamanho – a decisão da coordenação foi pegar todos os professores que estavam dentro do município de Várzea Grande, nos municípios mais próximos, o município de Cuiabá e da Secretaria do Estado de Educação para montar esse grupo de pessoas. A gente tinha um grupo de pessoas com mais de 50 pessoas que faziam parte de todo esse estudo, mas todos estavam em sala de aula ou nas secretarias trabalhando, e ainda assim, teriam que fazer esse estudo super-rápido de 90 dias para terminar o primeiro esboço do nosso documento praticamente. (**PARTICIPANTE C**)

Os avanços não podem servir de argumentação para as ausências e os possíveis problemas causados por elas. Então como relatado acima pelo sujeito **PARTICIPANTE C** que representou a UNDIME-MT na construção dos DRC-MT e teve importante papel à frente da comissão de elaboração do texto; esta comissão de elaboração teve gravíssimos problemas de método quanto a sua representatividade junto aos povos e diversidades existentes no território mato-grossense, pois em sua sistematização final só contou com pessoas da região metropolitana, segundo a afirmação da própria coordenadora da comissão.

Essa exposição vem demonstrar alguns limites expostos quanto à construção destes documentos, pois por mais sensíveis e cuidadosos que tenham sido esses redatores, os mesmos não conseguem ser representativos de todo o estado. O que acentua ainda mais o abissal desencontro da política com as realidades territoriais, com as diferenças e diversidades pujantes em todo o estado.

A luta por reconhecimento faz parte dos intensos processos de disputa travados por educadoras e educadores organizados no país, esse processo sempre foi fruto de muitas contradições frente aos sistemas de ensino, visto que há uma distância entre os movimentos sociais organizados e a efetiva participação dos profissionais e sujeitos envolvidos nos processos educacionais nas construções de políticas públicas.

Há aqui, então um ponto a ser explorado para conseguirmos sinalizar um pouco do que as atuais reformas podem significar para as singularidades dos espaços educativos. Quando refletimos sobre as construções de políticas públicas que almejam modificações e intervenções no território do currículo é importante explicitar que não se trata da abstração do

sentido curricular. Currículo para nós é também expressão dos sentidos e significados que os sujeitos envolvidos no processo educacional colocam sobre o fazer educação nos cotidianos interescolares, daí ocorrem as expressividades que afirmamos como o território em disputa que acreditamos serem os currículos no país.

A implementação das reformas se dará também nos cotidianos das unidades educacionais, nas construções dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e suas aplicabilidades; aqui temos um esforço concentrado de educadoras e educadores frente a essa disputa. Os PPP das unidades escolares podem ser uma forma concreta desta disputa, pois eles são forjados em meio a realidade educacional cotidiana. Para isso acreditamos que as ausências de construções podem ser disputadas frente às novas políticas educacionais: ausências expressas tanto na BNCC, quanto nos DRC-MT e também na reforma do Ensino Médio. Em que pese a objetividade de construção dos PPP e a disputa por gestão democrática colocados em meio a essa construção, observa-se como fundamental que consigamos impulsionar contribuições que visem problematizar os sentidos explicitados nas reformas e como educadoras, educadores e estudantes poderão intervir significando as aplicabilidades do currículo no cotidiano.

Não acreditamos na lógica reducionista das disputas curriculares, sendo assim, a afirmação que buscamos fazer aqui não é de que os esforços concentrados na construção de PPP mais reais e que consigam atender as diversidades e diferenças expostas nas escolas serão suficientes para que consigamos expurgar as reformas. Mas também não aderimos ao catastrofismo que imobiliza os processos de lutas e disputas por reconhecimento frente aos currículos; para nós, as reformas simbolizam graves problemas e acentuarão as desigualdades, mas elas não finalizam nossas possibilidades de disputar os sentidos e o papel da educação como formadora de sujeitos.

Currículo é política, e é político! E o sendo é também um terreno de amplas e possíveis disputas. Então, quando atentamos sobre a importância de disputa dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais, estamos sinalizando um fértil terreno para a continuidade dessas disputas no cotidiano escolar. Não endossamos a narrativa expressa frente à BNCC e às reformas signatárias de que é responsabilidade dos estados, municípios e unidades escolares construir as especificidades em seus currículos; mas acreditamos ser possível que consigamos seguir em processos de resistência frente às preocupantes estratégias

de reformas educacionais. Pois nem o catastrofismo, nem o imobilismo caberão aos movimentos que lutam por uma educação emancipatória.

As reformas não findam os processos de luta, elas podem intensificar e até dificultar os sentidos, visto que são profundos rompimentos com diversas conquistas já colocadas no terreno da educação; mas elas não podem significar às educadoras, educadores, estudantes e às comunidades escolares que não há mais abertura para o reconhecimento das diferenças, para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Elas simbolizam que há uma urgente necessidade de nos debruçarmos sobre essas disputas, sejam elas colocadas nas produções científicas, na ocupação de espaços de poder institucional, nas construções de políticas públicas, mas também nos sentidos que expressaremos frente à construção de currículos reais nas escolas de educação básica.

Considerações finais: “A VIDA TEM SIDO ÁGUA”

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio
Elza Soares – Na Pele

Se a vida tem sido água, é seguindo esta rota que buscamos as compreensões forjadas neste trabalho, em meio às turbulências do maior caos sanitário que as atuais gerações já vivenciaram, buscamos através desta pesquisa, dar sentidos e significados para algumas vivências e inquietações em meio ao ser educador. Como os rios que mudam suas rotas para sobreviver, como as águas que escondem riquezas incomensuráveis, seguimos a vida sem desistir de buscar novos e tortuosos caminhos para (re)significar nossa existência.

Este trabalho objetivou compreender como as novas propostas curriculares para Mato Grosso, mais especificamente a BNCC e o DRC-MT da educação infantil e ensino fundamental estão alinhadas às reformas empresariais para a educação, analisando a partir da construção dos documentos oriundos da BNCC no estado de Mato Grosso e os possíveis impactos na educação básica pública; aliando esta análise aos sentidos expressos nos pacotes de reformas que intitulamos de reformas empresariais (FREITAS, 2018) no campo da educação nacional.

Buscamos aparatos teóricos que possibilitaram que pudéssemos problematizar os sentidos destas reformas e os possíveis impactos na educação, com foco no estado de Mato Grosso. Essa pesquisa proporcionou que conseguíssemos destacar a importância de refletir criticamente sobre a construção de políticas públicas educacionais de uma forma mais ampla, não perfazendo uma análise individual de textos e/ou documentos, mas tratando-os num sentido totalitário, em que buscamos compreender os movimentos de resistência frente às reformas, localizando os reformadores e as contradições evidentes em suas narrativas adotadas para endossar as reformas.

É perceptível que tanto a BNCC quanto os DRC-MT tiveram trajetórias complexas e carregadas de disputas pelos mais diferentes setores em movimento; setores esses que congregaram as elites nacionais e suas investidas frente à lógica mercantilista e colonialista da educação. Congregaram também os intelectuais, educadoras, educadores, estudantes e diversos movimentos sociais que disputaram desde a construção da primeira versão da base até o texto da versão final, em que destacamos a forte articulação dos movimentos para frear

as investidas neoliberais e colonialistas na implementação de políticas educacionais.

Este setor que podemos denominar como os “lutadores por uma educação pública de qualidade” que é composto majoritariamente por educadoras e educadores, estudantes secundaristas e universitários, intelectuais da educação como um todo- é um setor forjado a partir de disputas de concepções de sociedade que seja mais aberta as diferenças, que rompa com os abismos das desigualdades sociais e que consiga construir um mundo menos cruel para as futuras gerações. Aqui podemos chamar atenção para a importância da construção do instrumento sindical que fez parte desta pesquisa, o SINTEP-MT, este tem significativa relevância na resistência aos processos de retirada de direitos e sempre presença marcante frente a organização de educadoras e educadores.

Mas por que será que trazemos ao centro deste momento do trabalho a articulação via sindicato de educadoras/es? A Decolonialidade como um projeto acadêmico-político é para nós um instrumento de mediação e resistência frente ao caos instaurado com as novas políticas adotadas no Brasil. É possível e preciso que educadores, educadoras, estudantes e todos sujeitos envolvidos como os processos educacionais consigamos nos organizar coletivamente para travar resistências e conseguir assegurar direitos sociais.

O Sindicato é historicamente um forte polo aglutinador de organizações coletivas que conseguem ampliar e garantir direitos a partir de construção de políticas públicas, como podemos citar os exemplos mais recentes no estado de Mato Grosso, que a partir de movimentos paredistas e/ou mobilizações pontuais dos sujeitos envolvidos na educação conseguiram arrancar diversas conquistas. Como o caso dos últimos movimentos paredistas travados pela categoria da educação, em 2013, em 2016 e em 2019, em que pode-se dizer momentos vitoriosos para a categoria, como a garantia da lei da dobra do poder de compra de educadores/as, como a consolidação do pagamento de hora-atividade para os funcionários em situação de contrato temporário e também com a vitória sobre a investida de Parcerias Público Privadas na gestão de escolas estaduais.

Ficou evidente em nossa pesquisa a escolha pelos diálogos com a perspectiva teórica da Decolonialidade, em que conseguimos destacar os sentidos colonialistas das reformas, principalmente no que diz respeito ao financiamento destas e a como a condução dessas políticas incidem diretamente na manutenção de desigualdades sociais. Pois compreendemos a construção de políticas públicas educacionais como uma forma de forjar as ideologias, sejam elas dominantes ou as disputadas pelos sujeitos em movimentos críticos à lógica neoliberal e colonialista.

Os instrumentos e passos utilizados nesta pesquisa não objetivam pôr fim ao debate sobre as reformas educacionais, pois elas seguem um movimento dependente da correlação de forças existente na sociedade! Sendo assim, acreditamos que este trabalho proporcionou que conseguíssemos deixar contribuições pertinentes sobre as construções e implementações da BNCC e dos DRC-MT, para que os sujeitos envolvidos nos processos educacionais consigam também se munir de processos críticos frente às resistências que estão nos colocando neste momento histórico, e que nós estes sujeitos também consigamos ser parte dos que resistirão coletivamente por uma sociedade menos desigual e mais humanizada, derrotando as amarras neoliberais e colonialistas.

Então, as considerações finais desta pesquisa não são nada finalizadoras, mas sim impulsionadoras de possíveis críticas às reformas e como elas têm impactado nossa vida cotidiana nos espaços educacionais. Se apontamos que existem avanços frente à construção dos DRC-MT em comparação a BNCC é também por compreender que as disputas neste território estão vivas e pujantes, existe espaço para que consigamos pensar, principalmente no que apontamos como avanços aqui no estado de Mato Grosso; pensar e intervir nas construções de outros sentidos possíveis aos currículos.

Como apresentamos, no estado de Mato Grosso há uma evidente diversidade social que também tem conseguido se expressar nas formulações de políticas públicas e que as possibilidades não se findaram com a implementação dos DRC-MT, pois haverá também muitas disputas forjadas em meio à construção de gestão democrática nas unidades educacionais que poderá culminar em expressividades das diferenças nos projetos políticos pedagógicos e nas realidades educacionais.

Os neocolonialismos têm se mostrado como potentes investidas dos setores capitalizados no Brasil, influenciados a partir de instituições como o Banco Mundial, o BID, o FMI e a OCDE. Essas investidas visam a mercantilização da educação e a manutenção das lógicas de colonização do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 1988) que sobrevivem em processos de retroalimentação; pois as colonizações são formas de manutenção de poderes e ideologias. Mas elas também não são o fim dos processos, elas podem ser partes importantes deste caminho, mas há em aberto ainda um sentido de disputa contra hegemônica que percebemos na organização de trabalhadores da educação, de estudantes, na participação ativa de jovens militantes e ativistas na política institucional e numa gigantesca ocupação dos territórios institucionalizados por parte daqueles que tem disputado o sentido do fazer-se sociedade brasileira.

As reformas destacadas neste trabalho evidenciaram que há no Brasil um conjunto de investidas que visam solapar os direitos constitucionais de educação como um bem público, como um direito fundamental; daí fica nítido que a PEC do Teto de Gastos (EC 95/16), também apelidada de PEC do Fim do Mundo carrega em si perversidades que dificilmente conseguiríamos avançar na construção de políticas públicas educacionais e/ou de bem-estar social enquanto a mesma não for revogada. Congelar investimentos em Saúde, Assistência Social e também na Educação por 20 anos é o mais nítido demonstrativo de como as elites nacionais se comportam frente à organização do Estado para inviabilizar garantias de direitos básicos a todos os brasileiros e brasileiras.

As discussões apontadas em torno das reformas puderam nos trazer potentes reflexões sobre o papel e a importância de disputa no território dos currículos, pois potencializaram as contradições colocadas frente à análise dos principais investidores e financiadores das reformas. Em que pese merece um importante destaque a articulação dos movimentos de reformadores, tanto Movimento Nacional pela Base quanto no Todos Pela Educação, em que os esforços empregados por estes setores tanto nas implementações quanto nas construções de narrativas foram fundamentais para dar cunho ao caráter neoliberalizante e colonialista presentes nos textos e aplicabilidades das atuais reformas analisadas neste trabalho.

Os neocolonialismos puderam ser debatidos durante a pesquisa como parte fundante da lógica neoliberal, se retroalimentando e fazendo com que os processos de preconceitos, de racismo e de sustentação do sistema capitalista também se localizem expressos nas narrativas dos reformadores. Maldonado Torres (2007, p. 131) afirma “que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. Então, quando apontamos neste trabalho as discussões introdutórias sobre o lugar das diversidades e diferenças educacionais com as reformas é também por que nos preocupamos em como elas têm sido utilizadas para a manutenção de ideologias através do currículo (APPLE, 1982). Entendendo o currículo como este instrumento de disputa das manutenções e/ou rompimentos é que sinalizamos a importância de problematizar as ocorrências das reformas e as narrativas dos reformadores.

Nos mais diversos debates sobre as teorias de currículo e suas representatividades, Gomes (2007) e Arroyo (2013) nos foram fundamentais para a adoção das narrativas de que o currículo é um importante território que está em disputa, podendo forjar os sentidos e significados dos sujeitos, principalmente no que diz respeito à importância do debate sobre raça e identidade colocado na sociedade, e não obstante, também das ocorrências nas escolas. Então, os encontros que objetivamos durante o trabalho das escolas teóricas da

decolonialidade e do materialismo histórico foi para que conseguíssemos evidenciar que a modernidade e a colonialidade são partes essenciais de projetos para a sociedade, em que não é possível perante as escolhas de narrativas que fizemos neste trabalho não possibilitarem estes encontros. Mesmo compreendendo as contradições evidentes nestas teorias, não objetivamos entrar no terreno de divergência teórica dos mesmos, mas sim fazer um uso responsável das categorias centrais que proporcionaram uma análise mais coerente da realidade brasileira e das políticas públicas educacionais. Assim, evidenciamos que a realidade é dinâmica e complexa e exige mais de um referencial teórico para interpretá-la.

Pois, se a vida tem sido água, não é na curva que se para, mas é a partir dela que construímos outros sentidos e refazemos as rotas a partir do que está colocado. Pois está colocado, mas não está dado, não está finalizado; como querem nos fazer acreditar os reformadores, os defensores e financiadores das atuais reformas. É a partir delas que reinventaremos os sentidos de disputas que almejamos frente a um projeto educacional que atenda a maioria do povo brasileiro, que consiga ser um instrumento político para mudanças e novas construções.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. et. al. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional**. CNPQ, UNESP, 2010 (Relatório de Pesquisa).

AGUIAR, Márcia Angela. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes; (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 08-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/Biblioteca_Virtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2021.

ALBUQUERQUE, Walmira Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ALVAREZ, Gilberto. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto; (orgs.). **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC**. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

ALVES, Rubem. **Opinião folha de São Paulo**. Folha de São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz0512200109.htm>>. Acesso em: 20, MAI-2020.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. Gilka leite Garcia, Luciana Axhe. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas ética da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BERNADIRNO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramóm. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspóricas**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 >. Acesso em: 9 ago. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer Conselho Nacional de Educação -CNE/CEB n. 05/1997. Homologado. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 16/05/1997.

_____. Decreto Federal n. 9057, de 24 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 03 de 21 de novembro de 2018, publicado no Diário Oficial da União em 22/11/2018, no que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saída pública.

_____. Lei n.10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 6 jul. 2020.

_____. Lei n. 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 06-JUL-2020.

_____. Lei n. 150, de 1 de junho de 2015. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1 de jun. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm>. Acesso em: 16. Jul. 2020.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acessado em: 20/09/2020

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 17 de out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE, 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 07 out. 2020.

BALL, Stephen J., BOWE, Richard, (1992). **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues.** *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, no 2, p. 97-115.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica.** 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** Trad. Rogério Bettoni. 1ªed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.

CAETANO, Maria Raquel. **Os sujeitos e a proposta educacional da base nacional comum curricular: entre o público e o privado.** *Teoria e Prática da Educação*, v.22, n.3, p. 118-136, set./dez. 2019. Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>>. Acesso em: 10 jan.2021.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In:_____. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 47-60.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. TESE. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto; (orgs.). **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC.** – São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CASTORINA, José Antonio. (et. al.). **Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1995

CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago.; GOSFROGUEL, Ramón. (comp). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CHAUÍ, Marilena. (2001). **Escritos sobre a universidade**. SciELO - Editora UNESP.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, n. 1, v. 31, p. 99-127, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso 22/02/2021.

_____. La política del pensamiento feminista negro. In: NAVARRO, Marysa. STIMPSON, Catharine (orgs.). **Qué son los estudios de mujeres?** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 352, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Nova Gestão Pública e redefinição de fronteiras público-privadas na educação brasileira**. Appris Editora, 2019.

COX, Oliver C. **The Foundations os Capitalism**. London: Peter Owen, 1959.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no brasil (1889-1930)**. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 2005.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Gestão gerencial: a ressignificação dos princípios da gestão democrática**. SIMPÓSIO ANPAE/2011. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0413.pdf>>. Acesso em: 23/03/2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Silveira, Renato da (Trad.). Ed. EDUFBA, 1º Ed. 2008.

FARIAS, F. A. **Pobreza e Educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FIGUEIREDO, Ângela. **Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira**. Revista Direito e Práxis. Rio de Janeiro, v, 9, nº 2, p. 1080-1099, 2018.

FONSENCA, Francisco César Pinto da. **O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil**. São Paulo: Editora Hicitec, 2005.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Altieri Dias de. **Notas sobre o contexto de trabalho do grupo modernidade/colonialidade - Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos**. Revista Realis, v. 8, nº 2, p.145 – 171, 2019.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Base nacional (mercadológica) comum**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadolologica-comum/>>. Acesso em 24/08/2019.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Campinas: Cedes, 2011.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** IN PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília-DF: INEP, 2013.

_____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. 2005. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Crítica à escola capitalista e democratização do ensino**. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1995. pp. 74-86.

_____. **A preocupação com a especificidade da educação: a pedagogia dos conteúdos**. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1995. pp. 93-99.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos – Contrapontos** - volume 3 - Itajaí, SC, 2003.

GIROUX, Henry. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADIRNO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019. p.223 – 246.

GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro na última década, Lugar de negro**, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (orgs.), Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982.

GROSGUÉL, Ramón. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada**. *In*: BERNADIRNO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019. p.55 – 78.

HADDAD, Sergio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sergio. *In*: VIANA JUNIOR, A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

HOBMEIR, Fabiana Grifante. **Fies: um estudo de caso sobre a inadimplência no programa**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, área de concentração em Economia. Brasília: IPEA, 2020.

HOBSBAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. **OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações**. *SISYPHUS, Journal of Education*. Vol. 8. 2020. p. 10 – 27.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) - PNAD EDUCAÇÃO 2019**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em: 24/JUL/2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil: Evolução no Período 1940-2000**. Rio de Janeiro. 20002. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>> Acesso em: 10/JAN/2021.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo, In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

LENIN, Vladimir. I. **Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. São Paulo: Centauro, (1917/2009).

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109- 118, mai./ jun/ jul/ ago, 2004a.

_____. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes; (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acessado em: 18 mar. 2021.

LOSURDO, Domenico, 1941-2018. **Colonialismo e luta anticolonial [recurso eletrônico]: desafios da revolução no século XXI** / Domenico Losurdo; organização Jones Manoel; tradução Diego Silveira ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas Públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. vol. 8 n. 1, UNESP, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência/Uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**; organização e apresentação: Emir Sader. – Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARTINS, Monica Dias. **O Banco Mundial e as políticas públicas na América Latina**. In: 25 CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA, 2005, Porto Alegre. Anais Porto Alegre: ALAS, 2005.

MATO GROSSO. **Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso**, 2018.

_____. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica**, 2018.

_____. Resolução Normativa nº 001/2013-CEE/MT. Dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial de Mato Grosso*, Mato Grosso, p. 31, 2013.

MEDEIROS, Priscila Martins; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 288-307, abr./jun. 2019.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima. **Deliberação online em consultas públicas? O caso da assembleia legislativa de Minas Gerais.** *Rev. Sociol. e Polít.*, Curitiba – PR, v. 22, n. 49, p. 177-203, mar. 2014.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____, Peter. (2000a). **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo.* Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Claudeney Licínio. **O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Regional de Blumenau-FURB. Santa Catarina. 2018.

OLIVEIRA, Francisco Carlos de. **Escola Plena: Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (2015-2018).** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: Mato Grosso do Sul. 2020.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação. Projetos em disputa?** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658/>>. Acesso em: 12 jan.2021.

QUIJANO. Aníbal. **Modernidad, identidad y utopia en America Latina.** Lima, Peru: Sociedad y política, Ediciones. 1988.

QUIJANO. Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso. 2000.

RIBEIRO MUELLER, Eduardo. **A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) Rede Amazônica em Educação e Ciências – Universidade Federal de Mato Grosso. MATO GROSSO. 2018.

ROSA, Divino Batista Alves. **O gerencialismo na gestão da educação básica estadual de mato grosso/Brasil**. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria-RS, V.7. n. 16, p. 67- 75, set./dez., 2018.

SANFELICE, José Luiz. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. in: Lombardi, José Claudinei; JACOMELI, Maria Regina & SILVA, Tania Mara da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO (SEDUC). **Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. Vol. 2. ed. João Pessoa, Paraíba: Editora Universitária / UFPB, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **“Currículo, conhecimento e democracia”**. Cadernos de pesquisa, n. 73, 1990.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Mantenedores e apoiadores**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1>. Acesso em 07/08/2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Ramanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno - 1: A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI**. 351. Traduzido por Fátima Martins e Joel de Lisboa Carlos Leite. PORTO: Edições Afrontamento. LDA. 1974.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

_____. (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.