

AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL

SÜSSEKIND, Maria Luiza*

RESUMO

Este ensaio tece narrativas, experiências e ideias capturadas nos debates sobre a BCN. Desdobra a conversa corrente a partir de dois aspectos que considero relevantes: algumas das noções de *currículo* em questão; e, algumas das noções de *comum* em questão – e, tomando esta noção de *currículo como documento escriturístico, ou como arma social* (entendida como fator de homogeneização dos conhecimentos) que por isso mesmo tem o poder de aprofundamento de uma linha abissal já existente, no sentido dado por Boaventura Sousa Santos. Traçando uma linha abissal esse currículo habita as construções curriculares no cotidiano das escolas criando exclusões, invisibilidades e inexistências; e; potencializa o que é para Pinar uma das mais importantes consequências das unificações curriculares: a demonização dos professores. Concluo defendendo que a busca da justiça cognitiva passa por admitir que é preciso ouvir os professores e reconhecer o poder dos currículos *pensadospraticados* que já existem nas escolas como experiências vividas e são narrados em seus *comuns* diferentes.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum. Currículos. Linha abissal. Demonização.

* Professora Adjunta do PPGedu-UniRio/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordena o PIBID-CAPES. Possui Graduação em História/PUC-RJ; Mestre em Ciências pelo CPDA/UFRRJ e Doutora em Educação pelo PROPED/UERJ. Finalizou em 2013 o Pós-doutorado em Currículo com William F. Pinar na UBC. Atualmente, é Vice-coordenadora do GT de Currículo/ANPED. Em 2014, publicou “Quem é William F. Pinar?”, DP&Alii.

THE IMPOSSIBILITIES OF A COMMON CORE CURRICULUM

SÜSSEKIND, Maria Luiza*

ABSTRACT

This essay weaves narratives, experiences and ideas captured in the Common Core Curriculum debates. Unfolds the current conversation in two relevant aspects: some of the curriculum concepts in question; and some of the notions of common in question - and, taking this curriculum notion as a scriptural document, or as a social weapon (understood as factor of knowledge homogenization) analyzed in its power to deepen an abyssal line already existent, in Boaventura Sousa Santos' sense. Drawing an abyssal line that curriculum dwells in everyday life at schools creating exclusions, invisibility and non-existences; and; enhances what is to Pinar one of the most important consequences of curricular unification: the demonization of teachers. Conclude arguing that fight for cognitive justice involves admitting the need of listen to teachers and recognizing the power of thinkingdoing curricula in schools everyday life as lived-experiences and become life-stories in their differentcommom.

Keywords: National Curriculum Common Core. Curriculum. Abyssal line. Demonization.

* Adjunct Professor of PPG Edu-UniRio/ Federal University of the State of Rio de Janeiro. Coordinates the PIBID-CAPES. Features Graduation in History/PUC-RJ; Master in Sciences by CPDA/Rio de Janeiro and a PhD in Education by PROPED/UERJ. Completed in 2013 the Post-doctorate in Curriculum with William F. Pinar in UBC. Currently, she is Vice-coordinator of the GT Curriculum/ANPED. In 2014, she published "Quem é William F. Pinar? ", DP&Alii.

Como eu, em fins dos anos 80, a maior parte dos meus (poucos) colegas formandos em Licenciatura em História acreditava existir *uma escola* que estruturalmente reproduzia as desigualdades sociais e *um professor Freireano* conscientizador, revolucionário, libertador. Era o tempo dos Currículos Mínimos estabelecidos pela Ditadura Militar numa política educacional de intervenção homogeneizadora dos conteúdos e comprometida com os interesses de privatização da educação. O mundo mudou, as escolas também, apesar do que insistem dizer aqueles que os veem com olhos *neutros, objetivos* e distantes (já que a observação exige o distanciamento do objeto) ou aqueles que comercializam fórmulas de mudança locais e isoladas como se as escolas pudessem ser divididas em *dentro-e-fora*.

Algumas conversas sobre as escolas, contudo, são recorrentes. Uma delas traz a ideia de que “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo^I”, aqui bem expressa na frase de Nelson Mandela e que permanece soberana e, nos últimos 10 anos, no Brasil, vem sendo debatida como política e legislação embora, habite o campo da crença^{II}. Como desdobramento desta ideia, a noção de currículo é tratada de modo despido de complexidade, como sendo um objeto, um documento, para assumir o papel de *arma* com um poder de educação *destruição* em massa. Este poder devotado a um documento sugere não só um entendimento escriturístico (CERTEAU, 1994, p. 270) do papel escrito como subestima toda e qualquer interação social, e portanto conseqüente negociação de sentidos que envolve seu *uso* (CERTEAU, 1994). Quando se entende que este documento poderia orientar massas de professores sobre *o que ensinar e como ensinar* em suas salas de aulas e, assim, servir para avaliar – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem – milhões de estudantes não basta chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido pois ele é, inseparavelmente, político.

De acordo com Paraskeva (2011), alimentando-se de e nutrindo esta crença, alguns estudiosos argumentaram que a educação seria uma ferramenta efetiva de mudança social, defendendo a ideia de que a educação poderia “modelar” e “melhorar” a sociedade e “forjar” cidadãos-trabalhadores (p. 53). Este argumento assumiu um papel de dominância, embora nunca uníssona, e edificou-se sobre os conflitos a respeito do papel da cultura e do primado da ciência, entre outros. Esses múltiplos entendimentos da relação entre educação e sociedade, não apenas conduziram os debates sobre currículo por muitos anos, mas como o autor demonstra claramente, a ideia do “currículo como arma” é uma ideia que relega todas as outras noções de currículo a um papel menos importante. No contexto do início do século, o principal investimento foi nos currículos de formação profissional, imediatamente criticados

por John Dewey que sustentou que o currículo direcionado apenas para a eficiência técnica tornava a educação "um instrumento de perpetuação inalterando a ordem da sociedade existente, em vez de funcionar como um meio de sua transformação" (PARASKEVA, 2011, pp. 48, 119-122). Mais tarde, Dewey seria criticado por Pinar, no mesmo sentido de homogeneização, por sua visão das escolas públicas americanas como *laboratórios de democracia* (PINAR, 2008).

Apesar de todos os esforços para desenvolver currículos, métodos, objetivos, formas de avaliação (PARASKEVA, 2011, p. 69) e seus resultados *equivocados* (PINAR, 2008) foi preciso reformular o modo como a relação entre educação e sociedade era orientada por ideais demasiadamente audaciosos (PARASKEVA, 2011, p. 69) e como a educação foi tomada como uma "ferramenta simples" (idem) revelando-se totalmente inadequada para responder ao que o industrialismo exigiu. Paraskeva explica que então o campo tornou-se altamente desenvolvido, não apenas por causa da importância que a relação sociedade-educação lhe atribuiu mas também por causa dos investimentos feitos pelo governo dos EUA para incrementar um novo território de conhecimento: o campo de "desenvolvimento curricular" orientado pelas ideias de eficiência, uniformização e treinamento profissional conforme exigia o avanço industrial contínuo e sua diversificação. Indo além, com Certeau (1994, p. 262), entendo a "cegueira técnica" que privilegia "autores, pedagogos, revolucionários numa palavra: produtores" motivada pela "eficácia da produção" que acaba por implicar "a inércia do consumo."

Assim, as ideias de *currículos como territórios de desenvolvimento*, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais, ainda, novamente. Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descritos como a "crise da educação", defendem a necessidade de "currículos claros e objetivos" que nos deem caminhos para superar a "falta de preparo dos professores" e a "inadequação dos materiais didáticos"^{III}; assim, alimentando uma dicotomia *escola-sociedade* calcada na ideia de "obsolescência das escolas" e incompetência ou despreparo dos professores.

Em torno de 1975, nos EUA, o movimento intelectual no campo da educação conhecido como Reconceitualização curricular assumiu a importação de influências do pós-estruturalismo e de outros campos de conhecimentos como psicologia, psicanálise, filosofia, sociologia, antropologia, sociolinguística, estudos culturais e outros, borrando as fronteiras do

campo do currículo e re-definindo *currículo* como verbo (PINAR, 1975). Com Pinar, currículo passou a ser percurso, relação, rizoma, ação e não uma coisa, um objeto, um substantivo; assim, divorciando-se do entendimento dominante no território do “desenvolvimento curricular”. Este último, progressivamente, migrou para a área da administração pública. Esta divisão territorial não favoreceu ao estabelecimento de diálogos entre estes campos sobre a relação linguagem (e texto escrito) e poder, sobre documentos curriculares como *políticas culturais* (MOREIRA, 1995, p. 11), sobre o papel/condição/identidade do professor e sobre as condições de sua formação profissional. Não raro, reforço, também fomenta uma divisão entre administradores dos currículos, pensadores de currículo e executores do currículo que é hierarquizante, implicada nos debates políticos e disputas de significados nas reformas educacionais, como no que tange às (im)possibilidades de construção de uma Base Comum Nacional (BCN).

Desde então, as conversas sobre currículos precisam considerar que escolas são “arenas políticas e culturais” (MOREIRA, 1995, p. 13) nas quais os currículos, se elaborados/prescritos e entendidos como “conteúdos e métodos a serem aprendidos” (idem) serão inevitavelmente re-escritos, negociados e contestados em suas territorialidades se assumirmos as condições de interação e criação do social, além disso, admitir que *professores são profissionais-intelectuais* (MOREIRA, 1995, p. 12) e não reprodutores de conteúdos, sob o risco de se tornar, no mínimo, *naïve*^{IV}.

Por que desterritorializar? Porque no Brasil contemporâneo é inaceitável desconsiderar as referências pós-coloniais, a historicidade, pluralidade e impacto internacional dos estudos brasileiros em currículo (PINAR, 2011; PARASKEVA, 2011) diante de tamanho desafio de pensar numa BCN. Porque qualquer debate precisa sair dos seus territórios para estabelecer algo comum, não necessariamente igual, mas, politicamente, *comum(nitário)*. Assim, fazendo a sociologia das emergências para superar a hegemonia epistemicida ocidental e o poder do pensamento científico, Paraskeva argumenta sobre a necessidade de teorias críticas que desafiem o *representacionismo* e que, citando Deleuze, “não captura a escala global da diferença” (In: PARASKEVA, 2011, p. 173). E assim, tirando partido da “dominação hegemônica científica ocidental [que enfrenta] uma profunda crise de confiança epistemológica” (PARASKEVA, 2011, p. 181), o debate hoje acaba por “re-escalar suas próprias territorialidades emolduradas no quadro das relações de poder” (PARASKEVA, 2011, p. 176).

Entendido isso, então, sigo as pistas (GINZBURG, 1989) deixadas nas conversas exercitando um movimento de desterritorialização neste ensaio, escrito a partir de minhas

experiências e participações nos debates sobre a BCN como membro do GT de Currículo da ANPED, minha prática cotidiana de professora da formação de professores e pesquisadora de práticas com currículos na escola básica, desdobrando mais conversa corrente a partir de dois aspectos que considero relevantes embora recorrentes: as noções de *currículo* em questão; e, as noções de *comum* em questão. E, tomando esta noção de *currículo como documento escriturístico*, ou como *arma social* (entendida como fator de homogeneização dos conhecimentos) que por isso mesmo tem o poder de aprofundamento de uma linha abissal já existente. No sentido que desenvolvo a partir de Boaventura Sousa Santos (2010), entendo que esse *currículo abissal* tece hierarquias de des-pertencimentos entre os conhecimentos que são reconhecidos como válidos, eficientes, adequados ou *comuns* nas construções curriculares, ou não. Traçando uma linha abissal, esse currículo habita as construções curriculares no cotidiano das escolas criando exclusões, invisibilidades e inexistências, assim potencializam (SÜSSEKIND, 2014) uma das mais importantes consequências das unificações curriculares para Pinar: a demonização dos professores.

1 (IM)POSSIBILIDADES NAS CONVERSAS COMPLICADAS

Embora pareça óbvia a incapacidade humana de moldar comportamentos a partir de documentos escritos, desde os mitos bíblicos, não raro, a (im)possibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus alunos para darem respostas padronizadas é percebida como in-capacidade ou des-preparo. Estudiosos de currículos debruçaram-se sobre o desafio de entender de que modo uma lista de conteúdos, valores ou atitudes pode, e não pode, *funcionar*. Nesse sentido, um dos mais importantes Reconceitualistas, William Pinar, preocupado com o caráter autobiográfico dos currículos, não como um narcisismo burguês mas como um projeto político contemporâneo que reconhece as necessidades político-epistemológicas das políticas da diferença, entende currículo como uma conversa complicada.

Trago para esta *conversa complicada* alguns recortes de encontros, debates e publicações recentes na mídia que trazem ao palco de disputas diversas noções de currículos. Representando diferentes grupos e interesses sociais, às vezes de modo pouco declarado, estão no debate MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), aqueles que se apresentam como “o grupo que defende a BCN”^V, entidades de classe, associações da sociedade civil e de professores, empresários da educação, empresários do mercado editorial, institutos e fundações, entre outros interessados.

No dia 03/06/2014, A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, promoveu uma audiência pública para debater a formulação de uma Base Curricular Comum para o Ensino Básico brasileiro. Participaram deste debate os atores que vem se apresentando (quase sempre representados pelas mesmas pessoas) com posições conflituosas e concorrentes, por vezes, suspeitosamente, *naïve*. Em nome do Conselho Nacional de Secretários da Educação, o Consed, o secretário da Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps declarou que

um currículo - bem definido e claro - tem influência significativa no processo de formação de professores qualificados, nas práticas pedagógicas de professores em sala de aula, na avaliação do sistema educacional e, inclusive, no efetivo acompanhamento por parte dos pais no desenvolvimento educacional dos filhos^{VI}.

Na mesma direção, o presidente do Inep, Chico Soares apontou que a equidade é um fator importante, considerando que a BCN possibilitará a oportunidade para que "a sociedade brasileira defina sobre o que é ensinado nas escolas^{VII}" e sugerindo que uma BCN teria o poder de promover a igualdade social. Reiterando esta ideia de currículo como documento, arma, como texto sacralizado e potencializando-a como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares (e dos necessários para "capacitação" dos profissionais da área), trazida por Deschamps e Soares, está a fala da presidenta da Undime, que considera urgente a criação de uma BCN, e vaticina

"até que ponto nossos professores estão preparados para o processo ensino-aprendizagem?". Repulho ressaltou uma deficiência generalizada constatada, especialmente na realidade dos pequenos municípios, quanto a inexistência de técnicos educacionais capacitados, em número suficiente, para a elaboração de currículos nas escolas das cidades brasileiras^{VIII}.

Eleito em 2012 "Personalidade da Educação" pela Revista Nova Escola, da Editora Abril, Daniel Cara, líder do movimento *Todos pela Educação* defende, na mesma linha, um documento curricular que oriente da formação de professores ao planejamento do ano letivo. Para ele

Definir uma base nacional comum é algo relevante, pois deve servir como ponto de partida, tanto para o currículo dos cursos dedicados à formação inicial dos professores como também para o trabalho dos docentes em sala de aula. Pode colaborar ainda para a formulação de propostas de formação continuada mais significativas para os profissionais do magistério. Servirá também como uma referência para a organização e o planejamento do ano letivo^{IX}.

As noções de currículos presentes nas falas acima trazem aparentes certezas e consensos sobre o que seria um currículo, e uma BCN, sobre suas *possibilidades* de

uniformizar conhecimentos e portanto servirem como instrumento de avaliação, avaliação/medição e controle por professores, agências, responsáveis e sociedade. Depois de tudo que se pensou sobre currículos? Seriam os usos desta ideia também *naïves*? Nesse sentido, vale lembrar que, numa perspectiva historiográfica

Os currículos constituem o instrumento mais significativo da intervenção do Estado no ensino, o que implica sua interferência, em última análise, na formação intelectual da clientela que frequenta os bancos escolares para a prática da cidadania, no sentido que interessa aos que se encontram representados no poder. (ABUD, K., In: BITTENCOURT, C., 1998, p. 28.)

Assim, parece haver mais que diversas noções de currículos concorrendo no debate da BCN. Há mais que concepções de currículo em disputa? Há mais que a crença de que a intervenção na educação via BCN solucionaria os problemas da educação?

Se, para entrar no debate é preciso tirar essas noções de seus territórios, para pensar o debate usando Pinar é preciso entender que os *currículos são conversas complicadas* (2005-2012). William Pinar defende que a noção de currículo precisa considerar a conversa que este estabelece entre estudantes e professores e todos os envolvidos na educação, que e não se restringe à sala de aula, e dá relevo aos aspectos pessoais/autobiográficos (1975), culturais/alegóricos, sociais e políticos e também a historicidade do currículo – este visto como um conceito-verbo mas também como um *monte de práticas*. De qualquer forma, o professor é para ele, neste sentido, “um artista: a conversa complicada é seu meio” (SÜSSEKIND, 2014, p. 16). *Conversando-pensando-fazendo* currículo, os professores falam não só com seus estudantes mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas. Embora, por exemplo, num livro didático as conversas possam ser apresentadas como séries de fatos, elas representam um tipo de tentativa de acordo sobre o que é a verdade, sobre isso ou aquilo. E, assim, as conversas são marcadas pelo seu tempo e possuem uma certa direção ou argumento e de certo modo as conversas movem-se em direção a isso, disse Pinar (SÜSSEKIND, 2014, p. 9 e 19). Para ele, por exemplo, o racismo é uma marca indelével dos currículos americanos por mais que se planejem atividades, escrevam livros e implantem-se políticas antirracismo; ainda assim e por isso mesmo, o racismo *fará parte* da conversa complicada que são os currículos (SÜSSEKIND, 2014, p. 8, 10, 50 etc.).

Neste sentido o currículo é um conjunto de *curreres* (PINAR, 1975), de escritas autobiográficas diferentes sobre conversas (e conhecimentos) compartilhados por aquele grupo, aquela comunidade, escrito *a posteriori*. A conversa é complicada porque acontece

entre todos na sociedade (PINAR, 2012), por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. Assim para Pinar, currículo é conversa, é autobiográfico, é historicizado e complicado não podendo ser entendido como um documento escriturístico que possa ser *elaborado* e *aplicado* na busca de um entendimento unívoco, ou, homogêneo e verificável mediante avaliações padronizadas.

Tomar currículos como conversas complicadas é potencializar seu aspecto de invenção cotidiana devolvendo aos professores e estudantes seu *protagonismo* (FERRAÇO, 2003). Ao entender os currículos como sendo *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), como negociação, ou leilão barulhento (FERRAÇO, 2003) ou ainda, pensar currículos-como-experiências-vividas (AOKI, 2005) traduzimos os currículos em práticas e narrativas, chamando atenção para a superação da dicotomia teoria-prática e para a desinvisibilização dos conhecimentos da experiência invisibilizados pela razão ocidental moderna epistemicida e indolente (SANTOS, 2001). Ao tomar currículos como conversas complicadas abandonamos a possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, *ministrar a mesma aula*, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o *mesmo currículo* ou a *mesma prova...* Ao assumir, epistemologicamente, a complexidade e inventividade, o poder de criação, re-criação, invenção nos cotidianos escolares não é possível sustentar a existência/possibilidade de um texto escriturístico. Também, torna-se condição, como aprendi com Alves *mergulhar no cotidiano* das escolas e *ouvirsentir* (2001) *fazendo com* (CERTEAU, 1994) *os professores* e as muitas camadas-de-vozes (AOKI, 2005) de uma sala de aula.

De acordo com Certeau (1994), os homens ordinários – como professores e estudantes – foram mal interpretados como consumidores passivos de ideias. Seria, assim, um erro considerá-los capazes de copiar ou reproduzir livros, conhecimentos, ditados, listas, planejamentos de aulas ou currículos. O re-uso, a re-invenção são *espaçostempos* (ALVES, 2001) de abundância de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e desobediência (OLIVEIRA, 2012) oferece para que as *pessoas comuns* possam inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido. Assim, rituais, representações e *conhecimentos cujas instituições* ou grupos sociais *constituem como forma de imposição de poder* são *constante e cotidianamente consumidos* por aqueles que não tem um próprio. Embora, talvez, sem intencionalidade ou amplo entendimento dessa atividade de invenção do cotidiano, a tradição hegemônica das ciências sociais compeliu o homem comum a ocupar o papel de não-criador, não-produtor, apenas sujeito a receber e reproduzir a cultura. Para evitar mal-entendidos, Certeau nos oferece o termo usuário no lugar de consumidor,

sendo este aquele que usa táticas, o praticante do cotidiano (SÜSSEKIND, 2012). Assim, em sua ordinariedade, em sua *comum*-nidade, vivendo em comunidade (onde o homogêneo é epistemologicamente inviável e politicamente indesejável) os homens comuns inventam ideias, interpretações, significados e currículos diferentes todo tempo, em movimentos de bricolagem, negociação e acordo mas não de unificação/homogeneização. Destarte, parece-me muito difícil concordar com a ideia tentadora amplamente divulgada pelo movimento *Todos pela Educação*, que tem se colocado como importante agente e interlocutor nos debates a favor da BCN, de que “Não há dúvida de que é necessário definir o que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos vão aprender”^x. Para Certeau, é impossível.

2 (IM)POSSIBILIDADES DO COMUM COMO ABISSAL

(...) ao falar do comum no currículo escolar, duas considerações se fazem como preliminares: a primeira, referida ao fato de que comum não significa, na perspectiva aqui esposada, busca de consenso e homogeneização, padronização; na segunda, o conceito de comum perpassa a questão do necessário restabelecimento do sentido de público e privado. (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p.3)

Se os currículos não podem ser homogeneizados nem homogeneizantes compondo uma Base, que significados assume o adjetivo Comum aplicado a ela? Que *restabelecimento do sentido de publico-privado* (seguindo Ferração e Carvalho) está sendo negociado na BCN? Quem está *representado pelo estado nesta intervenção* (seguindo Abud) social via BCN?

Há muito os estudiosos do campo da educação vem conversando, pesquisando, escrevendo e protestando sobre as consequências das avaliações padronizadas e homogeneizações curriculares que as geram ou as atendem (HYPOLITO, 2010). Nos EUA, o Currículo Comum, ou *Common Core Curriculum* já se mostra implantado em alguns estados e seus desdobramentos como a privatização dos sistemas públicos – como chama atenção o artigo de Elizabeth Macedo neste dossiê –, a utilização das avaliações padronizadas e a subalternização e revoltas dos professores também são aparentes. Também neste dossiê, Todd A. Price, de Chicago, Illinois, onde a política já se estabeleceu, pergunta-se: *Comum para quem?* Na Suécia, ensinar democracia através de exercícios unificados da *nova* Base Nacional mostra-se muito pouco democrático já que os significados dados pelos estudantes são diferentes dos oferecidos nos exercícios, o que os faz sentirem péssimos cidadãos (SÜSSEKIND et alii, 2012) já que não possuem o entendimento *comum* desejado sobre democracia. Do mesmo modo, os impactos desta unificação se mostram relevantes na

formação de professores na Suécia, como analisa Silvia Edling nos livros *comuns*, ainda, neste dossiê.

Recuperando o sentido dado por Certeau (1994), o *comum* é o dado humano da invenção cotidiana (das diferenças que nos igualam) como praticantes deste cotidiano. Indo além, com Ferraço e Carvalho, entendo o *comum* como sendo necessariamente uma comunidade de diferentes. Essas diferenças podem ser valorizadas (SANTOS, 1999), inclusive pelos currículos, oportunizadas como construção de alteridade. Contudo, as diferenças podem ser des-valorizadas, des-reconhecidas em sua legitimidade de outro e tratadas com currículos homogeneizantes, normativos, em que se considera que “privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p. 3). Assim, a diferença, num comum que a apaga, é desconsiderada e tornada *mesmidade* (SANTOS, 1999), gerando desigualdade, exclusão, desvio, in-adequação, in-disciplina, in-capacidade. invisibilidade e inexistência.

Em Boaventura de Sousa Santos busco compreensão do sentido político que esta discussão sobre a BCN parece rejeitar. Sobre o estabelecimento de um *comum* que não é o inventado historicamente e localmente pelos sujeitos em interação, na diversidade, mas abissalizado como mesmidade, invisibilidade e inexistência. Um comum de conhecimentos mínimos que estabelecerão uma linha abissal.

Para Boaventura, as manifestações mais bem estabelecidas do pensamento abissal vêm a ser o Direito e o conhecimento modernos. No Direito se tem o estabelecimento de uma linha abissal que separa legal e ilegal, sendo estas as únicas formas de existência relevante perante a lei. No campo do conhecimento se verifica também o estabelecimento de uma linha abissal entre verdadeiro e o falso, sendo, neste caso, a ciência moderna possuidora do monopólio da distinção universal entre eles. Deste modo, o conhecimento da Ciência Moderna postula ser o único conhecimento verdadeiro, sendo profundamente hierárquico e maniqueísta em sua perspectiva monocultora (SANTOS, 2004). Trata-se de uma forma de pensamento que, através de linhas imaginárias, divide o mundo e todas as coisas, numa polarização. Assim criando uma *hierarquia de credibilidades* (BECKER, 1963) que organiza o mundo crível e visível, e seus desvios. Santos, numa crítica à indolência da razão ocidental, cita como um dos modos de construção de invisibilidades se deu via universalização do saber, ou seja, o movimento de tornar um saber válido, independentemente do contexto no qual ocorre (SANTOS, 2001 p. 23 e 36). Uma forma epistemicida de redução da realidade que

'descredibiliza' não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. (SANTOS, 2010, p. 462)

Pode-se observar que os epistemicídios apontados por Boaventura se mostram presentes cartograficamente tanto na constituição das histórias de pós-colonialidade quanto em cada sala de aula diante da aniquilação dos conhecimentos trazidos pelos estudantes e pelas experiências dos educadores não contemplados por *currículos abissais*. Professores e estudantes a-linhados pela abissalidade perdem sua voz e conseqüentemente sua *autonomia*. Um *currículo* se estabelece em *linhas abissais* quando é entendido como um documento, um texto sacralizado, “escriturístico” (CERTEAU, 1994, p. 270) que tem capacidade de *estocar significados* e cuja autoridade reside numa interpretação homogênea, unívoca, construída por “funcionários autorizados” (CERTEAU, 1994, p. 270). A abissalidade reside na hegemonia conquistada por estes *significados estocados* na tessitura da sociedade. Por estarem estocados estes significados perdem sua historicidade e situacionalidade e não servem senão para controlar as práticas (inconformistas) invisibilizando suas múltiplas lógicas e saberes. Este *currículo abissal* abduz dos praticantes dos currículos a condição de *leitores dos currículos*, entendida aqui no sentido dado por Certeau (1994, p. 268). Assim, retira a *autonomia* dos professores, e estudantes, como *leitores* dos textos escritos e inventores, tecelões/*bricoleurs* dos seus significados em suas vidas cotidianas e por isso, as reformas educacionais ao impor *currículos abissais* terminam por demonizar professores (PINAR, 2012) e invisibilizar estudantes.

Abissalmente, contudo, o *mundo* denominado e entendido como *real* divide-se então entre os que estão *do lado de cá da linha*, e aqueles que estão *do lado de lá da linha*. Esta abissalidade cria hierarquias de des-credibilidades e *des-pertencimentos* que se tecem de modo que quanto mais longe da linha mais excluído, invisibilizado e tornado inexistente. Para Santos (2010) a divisão é tal que *o outro lado da linha* desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Por isso, *qualquer coisa* que se faça em *qualquer escola* deve lembrar antes de tudo que

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1999)

De modo não dicotômico, mas cartográfico, o *currículo* entendido como *abissal* explica porque alguns conhecimentos se tornam mais importantes, como os científicos, e outros menos importantes, outros invisíveis, como os religiosos, enquanto os conhecimentos

de gênero, por exemplo, são tornados inexistentes. A busca por uma relação mais ecológica entre os muitos saberes produzidos no mundo conciliada a tentativa de expansão do presente e contração do futuro a partir de um *olhar para o Sul* geopolítico (SANTOS, 2010), demonstram a necessidade, principalmente no que tange os estudos no campo da educação, de considerar e desinvisibilizar os saberes tecidos nos *espaçostempos* escolares (OLIVEIRA, 2012).

Assumindo a in-completude de cada conhecimento, num movimento *com o Sul* em que cada saber reconhece sua própria ignorância (SANTOS, 2004). Assim, conforme aprendi com Oliveira, *negociados no cotidiano escolar, os currículos têm que apre(e)nder os conhecimentos novos sem des-apre(e)nder os antigos*. Este movimento não pode ser de aculturação. Ao contrário, ecologia e justiça nas práticas curriculares implicam considerar que sempre que for para seu enriquecimento, na igualdade e na diferença, o aluno tem direito a aprender aquilo que desconhece e, sempre que for para lhe assegurar a identidade e a autoestima que a ela se associa, ele deve ter seu próprio conhecimento valorizado, num reconhecimento (2012).

3 (IM)POSSIBILIDADES NARRADAS NOS COTIDIANOS

Concluindo, após esta breve leitura crítica de algumas das ideias em questão nos debates da BCN, a contribuição abaixo retoma e amplia algumas preocupações atuais dos estudiosos do campo com o debate (e pressa para *efetivar*) a BCN. Luiz Carlos de Freitas, Professor da Unicamp, em seu Blog (cuja epígrafe é “Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização.”) chamando atenção para o fato de que já tivemos outros e *temos um currículo nacional*, publicou recentemente que

A discussão da base nacional comum que o MEC está fazendo começou no Congresso. Os **reformadores empresariais** tentaram convencer o pessoal de lá de que era necessário um currículo obrigatório para todos os Estados seguirem. (...) A ideia requeitada é apresentada como se nós não tivéssemos um currículo nacional.(...) Os colegas progressistas dentro do MEC estão dando uma batalha relevante. Parabenizo-os. Sabemos que o perigo mora lá dentro mesmo. O MEC tem dentro dele áreas que pensam exatamente como os reformadores empresariais pensam e que se deixar vão fazer um currículo nacional prescritivo, detalhado e bimestralizado para toda a educação básica. (...) **A única razão para fazer avaliação censitária é querer responsabilizar escolas e professores pela obtenção de índices.**^{XIb} (Grifos e cortes meus).

A reboque do debate da BCN, que Freitas diz ser “requeitado” e de interesse dos “reformadores empresariais” temos assistido gestões municipais investindo menos na valorização do trabalho de seus professores do que em abarrotar as escolas de materiais, projetos e currículos prescritivos, impingir conteúdos e testes padronizados e implantar políticas de responsabilização. A tendência identificada pelo estudioso da área de avaliação, dá mais sentidos ao papel magistral que uma BCN pode ter como responsabilização e desmoralização, des-credibilização (SANTOS, 2010), ou, como prefere Pinar, a demonização dos professores. Aos poucos os professores, nós professores, vamos nos tornando reféns destas políticas, e nessa relação em que somos “concebidos pelos outros” (PINAR, 2012, p. 39), é possível sermos demonizados. Os currículos, quando abissais, demonizam por desperdiçarem a experiência, por des-historicizarem, por se tornarem monocultores e invisibilizarem outros conhecimentos em detrimento de um *comumúnico* (SANTOS, 2010), por ensurdecem *camadas de vozes* (AOKI, 2005) que se amontoam nas salas de aula. Um *currículo abissal* demoniza por deixar de re-conhecer a condição de ordinariedade do homem comum: a invenção do cotidiano.

As narrativas potentes dos professores *D*, de uma escola de Ensino Médio em Chicago/IL-EUA, e da licencianda e bolsista PIBID *S* sobre a professora *M*, que enfrenta o desafio de ser regente única de uma turma do projeto “Autonomia Carioca” no Rio de Janeiro/RJ (turmas de estudantes fora da idade que cursam o Ensino Fundamental II em 2 anos, com telecursos, materiais, treinamento e supervisão dos professores multidisciplinares da Fundação Roberto Marinho), trazem situações de controle, demonização e abissalidade.

Na sexta-feira fui convidado a pedir demissão e concordei. A situação em que eu estava não melhorava e eu senti que os estudantes precisavam de um professor mais experiente. Eu preciso melhorar na área de “manejo de sala de aula”. Eu sei que todos os estudantes tem potencial e é meu trabalho criar máximas oportunidades para desenvolverem seus pensamentos e não estou fazendo isso, eu acho... também, eu gostaria que as avaliações em larga escala acabassem... Isto é o pior de tudo. (Chicago, Nov 2014. *Minha tradução*)^{XII}

D, recentemente contratado, não resiste à culpa de ter negado aos seus estudantes a capacidade de realização das condições que acredita serem necessárias para garantir seu direito a aprender.

Logo no início da aula, a Professora *M* passou um texto de matemática para lermos e interpretarmos com a turma. Cada um leu uma parte do texto, e logo em seguida, foi entregue uma folha de exercícios sobre a matéria, para os alunos fazerem. Eu e a Professora *M* tiramos as dúvidas sobre os exercícios, até que recebemos a visita da Professora *X*, da CRE. A Professora *M* apresentou-a para turma,

que nesse momento estava um pouco inquieta. Antes de ir embora a Prof X, da CRE, fez várias perguntas sobre o controle da disciplina em sala e sobre os exercícios que eles estavam fazendo, explicamos que eram feito por nós do Pibid, e ela ficou curiosa em saber se tinha a ver com o cronograma da Secretaria e da FRM e levou uma cópia de cada exercício. (Narrativa de formação: S. PIBID/CAPES, 2014)^{XIII}

M entrega os exercícios para uma checagem de compatibilidade curricular pois, cabe à X, da CRE, garantir que os jovens da turma de M aprenderão o que foi definido como currículo para eles. Ambos sofrem pressão por conta da velha disciplina, no sentido de ordem e silêncio. E, de silenciamento do *outro*.

Abordado ao longo do texto em seu sentido de abissalidade, *os currículos* são também como *espaçotempo* de invenção e emancipação social. Tomando as palavras de Santos, a linha abissal pode ser invisível mas sua presença é inequívoca quando se observa a organização social, os processos de validação dos conhecimentos e, sim, as práticas escolares cotidianas. Contra esta linha e sua exclusão para o abismo, as minorias - os colonizados, o Sul, todas as formas não-científicas de compreensão do mundo, os *mausalunos* e os professores demonizados e culpabilizados – se levantam cotidianamente por uma nova epistemologia pós-colonial, cosmopolita.

Concluo defendendo que a busca da justiça *cognitiva*, sem a qual não haverá justiça social (SANTOS, 2010, p. 40), passa por admitir que é preciso ouvir os professores (AOKI, 2005) e reconhecer o poder dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) que já existem nas escolas como experiências vividas e são narrados em seus *comunsdiferentes*. Os *currículos-como-experiência-vivida* narrados por cada professor são a *base comum* e o *coração* do trabalho do professor, são *o porque de existirmos como professores* e *reconhecem de modo profundo o ineditismo de cada situação de sala de aula* (AOKI, 2005, p. 65). Deste, modo, a (im)possibilidade de *elaborar currículos homogeneizadores* está posta diante da condição atual de desterritorialização (PARASKEVA, 2011) assombrada pela crença na educação como arma social. Embora, uns decidam acreditar no *poder do conhecimento e no currículo como arma*, outros escolhem lutar cotidianamente contra as linhas abissais pela desinvisibilização das redes de conhecimentos e subjetividades que nos enredam valorizando uns e outros como *comunsdiferentes*.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ABUD, K., Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C., (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

AOKI, T. *Curriculum in a New Key. The collected work of Ted Aoki*. (Editado por William F. Pinar e Rita Irwin) NY: Rutledge, 2004/2005.

CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 2ª. Ed, 1977.

FERRAÇO, C. E. e CARVALHO, J. M. *Currículo, cotidiano e conversações*, Revista e-curriculum, PUC-SP.2012. Acesso: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10985/8105

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim, In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: As raízes do paradigma indiciário. São Paulo: Cia Letras, 1989.

HYPOLITO, A. *Curricular policies, state and regulation*. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, 31(113), 1337–1354, out.-dez. 2010 1337. Acesso: <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, I. B. de. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

PARASKEVA, J. *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave/MacMillan, 2011.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos, In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ *What is curriculum theory?* New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2005/2012.

_____ *The method of currere*. Paper presented at The Annual Meeting of American Research Association, Washington, 1975.

SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (orgs) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, Coimbra, 1999. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

SILVA, T. T., & MOREIRA, A. F. B. (org). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas culturais**. Petropolis-RJ: Vozes, 1995.

SÜSSEKIND, M. L. (entrevistas e tradução) **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis,: DPetAlii, 2014.

_____; FRELIN, A. ; EDLING, Silvia ; PRICE, T. ; LILJESTRAND, J ; PINAR, W. F. . *Student teachers need more than evidence: arguments for the Place of Theory in the teacher education curriculum*. In: ECCS - I European Conference for Curriculum Studies (outubro), 2013. 1st European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. Braga: Universidade do Minho, 2013. v. 2. p. 1-10.

^I MANDELA, N. Lighting your way to a better future. Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. 16th July 2003.

^{II} <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/02/1,33112/populacao-brasileira-acredita-que-educacao-profissional-abre-portas-para-o-mundo-do-trabalho.html>

^{III} As expressões em aspas foram ditas em diversos momentos no dia 9/10/2014, Brasília, no Seminário da UNDIME em que participei como Vice-coordenadora do GT de Currículo, representando a ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Acesso: <http://undime.org.br/se-voce-perdeu-confira-o-seminario-base-nacional-comum-na-integra/>

^{IV} Ingênuo. Adjetivo usualmente atribuído pelos teóricos críticos do campo do currículo aos que, ingenuamente, acreditam que a educação pode mudar a sociedade superando/apagando as desigualdades sociais que existem na sociedade dentro da escola, como se esta fosse um espaço isolado e isolável. (CUNHA, 1977)

^V Ouvi essa expressão na audiência pública do CNE, em Brasília, 04/09/2014, como Vice-coordenadora do GT de Currículo representando a ANPED.

^{VI} <http://jornalggn.com.br/noticia/aumento-de-verbas-nao-e-o-unico-fator-para-melhoria-da-educacao>

VII Idem.

^{VIII} Idem.

^{IX} <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31247/opiniao-sobre-curriculo-alunos-nao-sao-copos-e-professores-nao-sao-jarras/>

^X <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/31247/opiniao-sobre-curriculo-alunos-nao-sao-copos-e-professores-nao-sao-jarras/>

^{XI} FREITAS, L. C. Blog.

<http://avaliacaoeducacional.com/2014/11/18/base-nacional-comum-com-avaliacao-amostral/>

^{XII} *On Friday I was asked to resign from my teaching position and I agreed. The situation I was in was not getting better and I felt my students deserved a more experienced teacher. I need to improve in the area of classroom management. I know every student does great thinking. It's my job to create as many opportunities for that thinking to be expressed and I am not doing this, I think. Also, I wish standardized testing would go away. It's the worst thing ever.*

^{XIII} CRE – Coordenadorias Regionais de Educação, RJ. FRM – Fundação Roberto Marinho.