

PONDERAÇÕES AO CURRÍCULO MÍNIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE EM TORNO DA BASE COMUM NACIONAL

PEREIRA, Fábio de Barros*

OLIVEIRA, Inês Barbosa de**

RESUMO

O debate sobre a criação de uma base nacional comum suscita-nos, de pronto, duas perguntas fundamentais. Quem define o porquê, o que e como se ensina? Que pesos têm e deveriam ter cada um dos atores envolvidos nesta definição? Entendemos que é impossível pensar a questão curricular fora das relações de poder presentes na sociedade como um todo e do modo como interferem na compreensão dos conhecimentos, das relações entre eles e nas políticas curriculares. Com vistas a contribuir com o debate nacional em curso, trazemos como pano de fundo uma narrativa construída a partir de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares sobre a implantação do currículo mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro e seu desenvolvimento, desde 2011. Um de nós acompanhou estreita e atentamente esta experiência enquanto professor de Sociologia da rede, tanto como executor da política em sala de aula, quanto como integrante da equipe que elaborou uma das versões do currículo mínimo na disciplina. Defenderemos ao longo do texto a ideia de que uma base nacional comum definida de cima para baixo, por instâncias dirigentes federais, estaduais e municipais de educação, implicará em grave mutilação ao direito de aprendizagem da democracia e ao desenvolvimento cidadão dos alunos, porque, por meio de um processo autoritário não se pode investir do modo como acreditamos ser necessário, na construção da democracia e da cidadania.

Palavra chave: Currículo. Cotidiano Escolar. Gestão Democrática. Base Nacional Curricular Comum. Justiça Cognitiva e Social.

* Doutorando em Educação no Prope/UERJ, bolsista FAPERJ e Professor de Sociologia.

**Doutora em Ciências e teorias da Educação pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg (1993) com pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2002), sob supervisão do Professor Boaventura de Sousa Santos. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vice-coordenadora do Laboratório Educação e Imagem, atuando na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Presidente eleita da Associação Brasileira de Currículo (2014-2016), membro e ex-coordenadora do GT Currículo da ANPEd. Bolsista de Produtividade 1D do CNPq e coordenadora do Grupo de Pesquisa “Cotidiano Escolar e Currículo” registrado no DGP-CNPq. A ênfase da atuação está, principalmente, nos seguintes temas: cotidiano escolar, pesquisa nos/dos com os cotidianos, currículos pensados/praticados e emancipação social na perspectiva da justiça cognitiva e da cidadania horizontal.

**CONSIDERATIONS ON CORE CURRICULA FROM RIO DE JANEIRO STATE
PUBLIC SCHOOL SYSTEM: A CONTRIBUTION ABOUT NATIONAL DEBATE ON
BASES OF NATIONAL CURRICULA**

*PEREIRA, Fábio de Barros**

*OLIVEIRA, Inês Barbosa de***

ABSTRACT

The debate over the creation of a common national basis raises two fundamental questions. Who defines why, what and how to teach? What weights have and should have each of the actors involved in this definition? The essay considers the impossibility of thinking the curricular question apart from the power relations in society and how they interfere with the understanding of the knowledges, the relationships between them and the curricular policies. To contribute to the national debate, the text brings the backdrop of a narrative constructed from a research in / from / to everyday life school on the implementation and the development of the minimum curriculum in state public school system of Rio de Janeiro since 2011. One of the essay's author closely and carefully followed this experience as a professor of Sociology at the this system, both as executor of politics in the classroom, and as a member of the team that developed one of the versions of the discipline core curriculum. The essay supports the idea that a common national basis set from the top down by instances of federal, state and local education leaders will result in serious harm to the right to learn the development of democracy and citizenship in the sense that an authoritarian process can not arrange the way we believe is necessary in the construction of democracy and citizenship .

Keywords: *Curricula. Everyday Life School. Democratic Management. National Curriculum Common Core. Cognitive and Social Justice.*

** PhD in Education in Proped/UERJ, stock FAPERJ and Professor of Sociology.*

***PhD in Sciences and theories of Education by Universite des Sciences Humaines de Strasbourg (1993) with post-doctoral fellow at the Center for Social Studies at the University of Coimbra (2002), under the supervision of Professor Boaventura de Sousa Santos. Associate Professor at the University of the State of Rio de Janeiro, vice-coordinator of the Laboratory Education and Image, acting at the Faculty of Education and the graduate Program in Education. Elected President of the Brazilian Association of Curriculum (2014-2016), member and former coordinator of the GT Curriculum of ANPEd. Scholarship Productivity ID of CNPq and coordinator of the Research Group "Everyday School and Curriculum" registered in DGP-CNPq. The emphasis of the work is mainly in the following themes: daily school, research in/of with the daily pensadospraticados curricula and social emancipation from the perspective of cognitive justice and citizenship horizontal.*

1 INTRODUÇÃO

*É decidindo que se aprende a decidir.
Paulo Freire¹*

O debate sobre a criação de uma base nacional comum suscita-nos, de pronto, duas perguntas fundamentais. Quem define o porquê, o que e como se ensina? Que pesos têm e deveriam ter cada um dos atores envolvidos nesta definição? Apesar de ser antigo e bem estabelecido, o debate sobre o tema ainda conserva grande vitalidade e frescor, seja em razão das polêmicas que provoca, seja por força das demandas concretas pela transformação da claudicante educação básica brasileira.

Entendemos que é impossível pensar a questão curricular fora das relações de poder presentes na sociedade como um todo e do modo como interferem na compreensão dos conhecimentos, das relações entre eles e nas políticas curriculares. Quem pode e com base em que autoridade, definir políticas de currículo e propor conteúdos e métodos de ensino? Como os demais atores sociais envolvidos lidam com essas normatizações e nelas interferem? Por outro lado, pensando no dilema presente nas atuais discussões em curso no Brasil entre autonomia e centralização das e nas políticas curriculares, concentramos a nossa reflexão em alguns dos aspectos político-epistemológicos das relações entre comunidade escolar e Estado, tendo como medida critérios e valores condizentes com o sistema político democrático e com a gestão democrática da escola, em conformidade com os balizamentos postos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Constituição Federal vigentes.

Com vistas a contribuir com o debate nacional em curso, trazemos como pano de fundo uma narrativa sobre a implantação do currículo mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro e seu desenvolvimento, desde 2011. Durante uma pesquisa, um de nós acompanhou estreita e atentamente esta experiência enquanto professor de Sociologia da rede, tanto como executor da política em sala de aula, quanto como integrante da equipe que elaborou uma das versões do currículo mínimo da disciplina. Tratava-se de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2007; ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008) em que, mergulhado na realidade investigada, o pesquisador desenvolve seu trabalho de pesquisa em parceria com os sujeitos, e não sobre eles. Ao investigar sua própria realidade, como foi o caso, o pesquisador busca compreendê-la e compreender-se nela, interagindo com os demais partícipes da pesquisa e do cotidiano pesquisado, produzindo conhecimentos a respeito dela que só são possíveis por meio deste tipo de pesquisa, da reflexão privilegiada sobre a realidade pesquisada conhecendo-a de dentro, em sua complexidade, com suas contradições e

possibilidades. Propõe-se a refletir sobre e a dialogar com o universo pesquisado a partir do que nele capta, sem desconsiderar nenhuma de suas dimensões, sem desarticulá-lo por meio da seleção do que lhe interessa ou não, pensando-o a partir do que ele é e do que poderia vir a ser e não a partir do que ele deveria ser.

Na leitura desta experiência e sua associação com a ideia de uma base nacional comum, das relações de poder político-epistemológicas subjacentes a ela, recorremos, principalmente, a três autores e suas respectivas formulações teóricas: Boaventura de Sousa Santos (2000, 2010) com as noções de Ecologia de Saberes e suas Teses sobre a diversidade epistemológica do mundo, Michael Hardt e Antônio Negri (2005) com a noção de democracia de multidão e Inês Barbosa de Oliveira com a noção de currículo como criação cotidiana (2012).

Este trabalho está apoiado em uma tese principal: a de que não há direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento constantes em uma eventual base nacional comum que prescindam do aprendizado teórico-prático da democracia e ao desenvolvimento da cidadania no âmbito escolar, nem que os precedam. Nesse sentido, a preservação ou não desse direito prioritário passará pelo método por meio do qual esta base se define: de cima para baixo ou de baixo para cima, ou seja, considerando as experiências, conhecimentos e possibilidades locais ou centrado em padrões e critérios hegemônicos e supostamente universais, . Defenderemos ao longo do texto a ideia de que uma base nacional comum definida de cima para baixo, por instâncias dirigentes federais, estaduais e municipais de educação, implicará em grave mutilação ao direito de aprendizagem da democracia e ao desenvolvimento cidadão dos alunos, porque, por meio de um processo autoritário não se pode investir do modo como acreditamos ser necessário, na construção da democracia e da cidadania. Não se pode pretender experimentar a democracia apenas em abstrato, passivamente, teoricamente, em mera simulação; ou, por outro lado, relegá-la a decisões sobre questões laterais e desimportantes. Desta forma, não se mobiliza a energia e a motivação necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento, não se cultiva a magia do entusiasmo, tampouco o desejável sentimento de pertencimento ao espaço público, condições privilegiadas para o sucesso escolar. Mediante a participação política direta, a comunidade escolar precisa ser encarregada da definição dos conteúdos necessários às aprendizagens desejadas, protagonizando a reinvenção da escola. Isso não pode ser promovido por governos, nem mesmo pelas universidades, a quem caberia um papel complementar. Por mais bem urdido que seja um currículo imposto de cima pra baixo, feito por acadêmicos e/ou gestores, não logrará o êxito necessário, em virtude de seu pouco diálogo com as realidades e suas

necessidades. Meias medidas não nos levarão aonde precisamos ir. A escola precisa ter prioritariamente a cara de sua comunidade, especialmente de seus alunos, razão de ser da escola e dos currículos. A comunidade escolar, especialmente os estudantes, deve ter em mãos, a bem de um aprendizado efetivo e transformador, a possibilidade de influir de fato naquilo que importa, e exercer com igualdade e liberdade o protagonismo neste processo. Isto significa poder dar ao currículo a sua cara, o seu jeito. Quer participando ativamente da construção democrática do projeto político pedagógico em sua comunidade escolar, quer se constituindo como sujeito na construção do conhecimento em sala de aula, à medida que se empodera ao familiarizar-se com a vivência democrática.

Por fim, antes que vá adiante, precisamos, por consciência de ofício, fazer uma indispensável ressalva. Provavelmente, para muitos parecerá uma inserção cientificamente impertinente e imprópria. Para nós, é um postulado fundamental e precedente a toda e qualquer reflexão sobre educação no Brasil: toda e qualquer mudança, por mais sofisticada ou radical que seja, será em vão se os professores da educação básica brasileiros não receberem um salário digno. Obviedade? Não nos parece, infelizmente. Isto posto, passemos à argumentação.

2 O CURRÍCULO MÍNIMO E O COTIDIANO DA ESCOLA

A mais que justificada preocupação de livrar o rico e culto estado do Rio de Janeiro da vexatória posição de vigésimo sexto (penúltimo) colocado no ranking do IDEB 2009/2010, provocou na rede pública estadual um número grande de mudanças, iniciadas com a entrada do atual secretário Wilson Risolia, no final de 2010. Ao escolher, novamente, um secretário com perfil gerencial, o governador Sérgio Cabral sinalizou que, em seu entendimento, o péssimo desempenho da educação pública estadual decorreria de má gestão. E que, portanto, era nessa esfera que o problema deveria ser enfrentado. Risolia é economista, com passagens pela direção da Caixa Econômica Federal e pela presidência da Rioprevidência.ⁱⁱ Indisfarçadamente, é um quadro do mercado e até então, alheio à educação básica. Comprometido, imprimiu a sua expertise empresarial à gestão da rede pública estadual do Rio de Janeiro, na persecução obstinada da missão que lhe foi confiada: elevar a posição do Rio de Janeiro no ranking nacional do IDEB. Montanhas foram movidas em nome desta meta “stricto sensu”.

Entre todas as mudanças, que não foram poucas, salta aos olhos que muito mais foi feito no âmbito gerencial do que no pedagógico. No entanto, seja lá o que isso possa

representar em termos de qualidade em educação, em seus diferentes sentidos, a meta vem sendo alcançada. Mesmo discordando das premissas da atual política educacional estadual, não se pode desmerecer ou deixar de reconhecer o empenho em acertar – dentro da compreensão dos gestores sobre o que seja qualidade da educação – dos que a conduzem e seguem. Entretanto, nos meus dez anos recém-completados de magistério estadual, desde sempre pesquisando a prática, diante tudo o que vi e ouvi, das imensas e múltiplas dificuldades estruturais enfrentadas cotidianamente nas muitas escolas em que trabalhei e, por fim, da constatada precariedade da educação que oferecemos, intriga-me saber que o Rio de Janeiro está entre as quatro melhores redes estaduais do país, segundo o IDEB recentemente divulgado, mesmo conhecendo algumas estratégias de uso do sistema de modo a suprimir dos dados oficiais alguns elementos que poderiam prejudicar a meta aparentemente atingida. Se esta avaliação externa tiver, ao menos minimamente, a capacidade de aferir a qualidade da educação dos sistemas, pode-se imaginar a situação da educação nas unidades da federação não tão bem colocadas no ranking. Dito de outra forma, com os conhecimentos que teci sobre a rede estadual ao longo dos anos, cotejando-os com os resultados desta avaliação externa, mesmo considerando suas limitações metodológicas padronizadoras e seus critérios questionáveis, não há outra conclusão possível, a não ser que a educação pública em nível médio brasileira está em maus lençóis.

Entre as mudanças pedagógicas promovidas a partir de 2011, está a implantação de um currículo mínimo unificado em toda a rede. Os documentos oficiais como a apresentação do Currículo Mínimo de Sociologia para o curso Normal, assim descrevem a sua finalidade:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (2014, p.1) ⁱⁱⁱ.

A implantação do Currículo Mínimo na rede estadual teve uma recepção bastante controversa e em alguns casos até mesmo hostil. Contestado por segmentos tão amplos quanto os que o aprovam, provocou grande comoção entre os professores, que se dividiram entre aqueles que entendem que devem cumpri-lo ou não, quanto ao seu caráter benéfico ou nocivo ao ensino, se ele de fato assegurava ou violava direitos, se feria ou não a autonomia do professor e da escola. Não se pode deixar de mencionar também o sempre significativo contingente de professores e gestores indiferentes a qualquer proposta. No entanto, apesar das muitas resistências e questionamentos, ele foi sendo gradativamente imposto. Consolidou-se!

Ao menos aparentemente, até onde se pode supor olhando aquém do abrigo que é cada sala de aula. O que acontece entre alunos e professores, enquanto currículo, é algo imprevisível em toda a sua extensão, e incontrolável, felizmente. Apesar de todas as normas e prescrições superiores que procuram enquadrar professores e alunos, é nesta esfera que o currículo ganha vida. A ideia de que os currículos são criados, efetivamente, no chão cotidiano da escola é chave a nossa argumentação. Entendemos que

...os currículos pensados/praticados são criação cotidiana dos *praticantes/pensantes* do cotidiano escolar por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação. Assim, falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantes/pensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2012, p.91).

Desde a sua implantação, em sua dimensão prática, o CM evoluiu, gradativamente, de parâmetro inspirador para os professores em seu trabalho a uma rígida determinação a ser cumprida. No espírito da centralização curricular, e de modo a assegurar seu sucesso, foi criada uma política de controle docente paralelamente ao atrelamento dos salários à aplicação do CM. Numa frente se lançou mão de um sistema de recompensas, mediante a política de bonificação por resultados^{iv} onde o cumprimento de 100% do Currículo Mínimo é um dos pré-requisitos para o professor fazer jus ao prêmio salarial, caso a sua escola cumpra as metas estabelecidas. Cabe dizer que ao longo dos anos, pela filosofia do sistema meritocrático, apenas uma parcela pequena das escolas conseguiu atender a todos os critérios e receber a premiação por desempenho, algo em torno de 20% da rede. Em outra frente, impôs-se um severo controle, fundado na intimidação: ora praticada por diretores e coordenadores pedagógicos, IGT's, ora pelos agentes de fiscalização da sombria supervisão escolar. Em nossa percepção, a inflexão no caráter do Currículo Mínimo no sentido do endurecimento nos diálogos com docentes e comunidade escolar pelo seu cumprimento coincide com a

publicação da Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Em seu Art. 2º, que dispõe sob a implantação do Currículo Mínimo, lê-se que:

[...] o cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

O mais revelador da referida resolução vem a seguir. Os artigos 4 e 5, estão no limiar da insensatez e da ineficácia.

Art. 4º - Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigidos os desvios identificados ao longo do ano letivo:

- I- Compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas bem como inserir observações sobre os ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;
- II- Compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT – Integrante do grupo de trabalho da unidade escolar^v – verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo, junto aos professores regentes da unidade escolar.

Art. 5º - Fica instituído um modelo de Plano de Curso Anual (anexo) para a utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

- I- Compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT's checar o Plano de Curso Anual de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

Mesmo reconhecendo o empenho em aprimorar o atendimento ao professor nas instâncias administrativas de gestão e movimentação de pessoal, tornando o tratamento ao professor mais respeitoso, o atual secretário não foi capaz de transformar o ranço polícalesco presente nas relações hierárquicas e de comando na SEEDUC-RJ. No sentido oposto, requintou-o, fortalecendo o aparato normativo e fiscalizador, com vistas a aumentar o controle sobre o professor e seu trabalho. É difícil encontrar outra motivação para essa política, a não ser a suspeição, a desconfiança em relação ao professor. Sempre tendo em mente as relações de poder presentes no dilema centralização versus autonomia, a priorização da intimidação em detrimento da liderança, da repressão em relação ao convencimento, da suspeita em lugar da valorização e do respeito ou do monólogo em relação ao diálogo. Sem menosprezar poderá autoridade de um secretário em dar o tom da política educacional, é razoável considerar que mais do que o estilo de quem está à frente da secretaria, são os próprios valores da cultura política brasileira, a relação típica do Estado face aos seus cidadãos, que influenciam e tendem a prevalecer em circunstâncias como essa, quando não se age deliberadamente para dissuadi-las, transformá-las. Se não se criam espaços institucionais democratizantes,

participativos, garantidores de direitos para transformar a cultura autoritária, de baixo para cima e, preferencialmente, ao mesmo tempo em que de cima para baixo, nada feito! A reprodução do visceral autoritarismo do Estado brasileiro é inevitável!

De acordo com o que consta na resolução acima referida, foram mobilizados diversos atores administrativos para um controle cruzado e total do cumprimento do CM. Entre as suas atribuições estava a de verificar os planos de aula e os lançamentos feitos nos diários de cada professor. Averiguava-se se “o que” e “como” o que era lançado era condizente com o cumprimento do currículo mínimo. Na página “Docente on line”, uma espécie de diário de classe virtual da SEEDUC-RJ, onde os professores lançam, basicamente, notas e frequências; foi aberto um campo para o professor registrar os itens do CM trabalhados no bimestre em cada turma, em cada disciplina. No mesmo espaço, aparece uma caixa de texto alertando o professor que, ao prestar informações falsas, incorreria em grave violação administrativa, passível de sanção. O ímpeto controlador foi crescendo a cada dia.

É questionável a competência dos supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e IGT's, para avaliar se o CM foi cumprido ou não, quando se está diante de uma gama tão diversa e extensa de componentes curriculares e temas. Quem é capaz de dominar uma vastidão enciclopédica de conhecimentos, necessários a um juízo minimamente seguro, fundando-se apenas da análise precária de registros triviais e em estilo telegráfico feitos pelos docentes? Vale considerar ainda, que o que é lançado nos diários físicos ou virtuais, pode não expressar o que efetiva ou exatamente foi feito ou aconteceu em sala. Num contexto em que se vive sob o tacho de um controle intimidador e impositivo, burlar ou o escamotear podem constituir-se em táticas (CERTEAU, 1994) legítimas de ação, resistência e oposição ao poder autoritário. Táticas seriam, para o autor, as ações calculadas e determinadas pela ausência de um próprio.

[...] a tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo” como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100).

Ou seja, para além da aplicação do CM imposto pela SEEDUC, e seguindo o pensamento de Michel de Certeau (1994), os docentes disseminam alternativas de uso daquilo que lhes é imposto, manipulando, ao seu modo, esses produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

Nesse sentido, se avaliarmos essa política de controle pela sua eficácia em si, ou seja, se de fato é possível saber se o professor no abrigo da sala de aula cumpriu ou não o CM, pode-se supor que ela é de uma ineficácia retumbante e que, portanto, a aspiração controladora da SEEDUC-RJ não passa de uma quimera. Indo além do que nos ensina Certeau, temos outras razões para essa ineficácia. Epistemologicamente, o currículo é algo de difícil mensuração, considerando que ele é muito mais do que temas ou conteúdos listados para serem trabalhados nas salas de aula. Aquilo que o professor declara que faz, a partir do que deveria fazer, não é, nesse sentido, suficiente para se saber o que, de fato, aconteceu nas salas de aula. Isso porque os currículos se produzem como uma rede de significados presente na interação concreta, em ato, praticada, entre professores e alunos, como nos disse, acima, Oliveira. Eles são, por isso, criados e recriados cotidianamente, modificando temas e conteúdos, abordagens e possibilidades de compreensão dos mesmos. Entretanto, numa outra perspectiva, se avaliarmos esta política por seu efeito, ou seja, pela capacidade que ela tem de intimidar, cultivando a obediência e o controle pelo receio de uma possível punição, podemos concluir que ela alcança, sim, algum sucesso.

De acordo com o artigo 2º da resolução, é permitido ao professor, que deve cumprir o currículo mínimo em sua integralidade, fazer ajustes, ou seja, acrescentar meras adaptações. Em outro documento oficial diz que o professor pode complementar o CM, caso seja necessário. Contudo, uma ponderação frequente feita por professores que “executam” o CM, é que, na prática, ele não é mínimo. Em se tratando de disciplinas que dispõem em média de apenas duas horas/aula semanais, o seu cumprimento integral e estrito ocupa todo o tempo, ou seja, ele é máximo. No caso do professor decidir escapar do esquema aula expositiva e exercícios, adotando alguma metodologia mais dinâmica, lúdica, experimental ou, seja como

for, mais livre e que despenda um pouco mais de tempo ou, ainda, dedicar à aula outro conteúdo ou assunto imprevisto que julgue importante, fugindo do “script”, comprometerá o cumprimento integral do CM. Mais do que isso, com tão pouco tempo e tantas dificuldades, com a “faca” da avaliação em larga escala sobre a cabeça, os professores dificilmente podem se arriscar com outros conteúdos e relações entre eles. Ganha-se uma pequena margem de manobra se as disciplinas forem língua portuguesa e matemática, pois, além de disporem de três tempos de aula por semana, contam com o apoio de duas disciplinas auxiliares: resolução de problemas matemáticos e produção textual. No entanto, o desempenho nessas duas disciplinas é o eixo das avaliações externas, o que impõe sobre elas um controle ainda mais rígido. As evidências sugerem que a política curricular adotada pela SEEDUC-RJ pretende dar ao professor a menor margem de manobra possível. Desconfia-se não apenas de sua adesão à política do CM, mas também de sua competência profissional. Parecem acreditar que quanto mais indicações, recomendações e restrições forem feitas, menos a qualidade do trabalho fica suscetível aos riscos da autonomia: seja a rebeldia, seja a incompetência.

Para garantir um verniz de participação e dar legitimidade a uma política que é autoritária em si mesma, foi aberto um espaço para a contribuição dos professores da rede na elaboração do CM. Acompanhamos de perto o processo, na qualidade de membro da equipe que elaborou do CM de Sociologia para o curso Normal. Como nas outras modalidades e versões, a correspondente ao curso Normal obedeceu aos procedimentos de participação mencionados no texto de apresentação que abre cada uma das versões:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno desta tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.^{vi}

Numa primeira etapa, professores da rede foram selecionados mediante análise de currículo e perfil, priorizando-se os “mais qualificados”. A equipe era formada e coordenada por um professor universitário da respectiva área de conhecimento. Ao longo dos encontros, este professor mediava as discussões sobre os conteúdos pertinentes e cuidava de enquadrá-los no modelo definido pela Seeduc-RJ, constituído a partir dos documentos oficiais curriculares e, principalmente, das matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais.

Todo o trabalho da equipe que durou alguns meses era remunerado por bolsas da Fundação Cecierj¹.

Do que pudemos constatar em nosso grupo de trabalho e também do que ouvimos de outras equipes, a contribuição dos professores da rede foi muito pequena, tanto virtualmente quanto presencialmente. Foi aberto um espaço para contribuições à elaboração do CM na página da Seeduc-RJ, no Conexão Professor. Embora não discrepe significativamente do que foi verificado junto a outras equipes, não é possível assegurar que o ocorrido no caso da Sociologia seja representativo do todo, que seja uma boa amostragem do conjunto da rede. Por outro lado, acreditamos que tenha o valor de um forte indício. Dentro da quantidade ínfima de contatos feitos por esse meio, a larga maioria se ocupou mais em criticar a implantação do CM do que contribuir propriamente. Um encontro presencial centralizando todas as escolas da rede foi feito nas dependências do CEFET-RJ no bairro do Maracanã, um lugar acessível e central, num dia útil à tarde. Em uma nova etapa, outro encontro foi realizado âmbito de cada uma das coordenadorias regionais. É muito razoável ponderar que professores trabalham muito, e que, portanto, não dispõem de tempo para atividades deste tipo. Esse é um elemento considerável, mas não esgota a questão. O fato é que a participação de maneira geral foi numericamente insignificante, se considerarmos o universo de dezenas de milhares de professores regentes em atividade. No caso da Sociologia no curso Normal, a reunião central para discutir o CM realizada no CEFET-RJ, por exemplo, contou com a presença de dois professores da rede, uma pesquisadora e a equipe de bolsistas incompleta. As reuniões regionais foram apenas um pouco mais participativas. As contribuições virtuais, por sua vez, não alcançaram duas dezenas.

Mesmo considerando a dificuldade dos professores da rede em participar de atividades como essa, em nossa interpretação, a circunstância como um todo foi incapaz de mobilizar as pessoas. A perspectiva de tomar parte em mecanismos restritos e pro forma de participação sobre um tema de grande relevância já definido, imposto de cima para baixo, não empolgou. O prato feito não apeteceu! Assim, apesar das solicitações e convocações à participação, percebemos que, em nenhum momento, fez parte da política do CM a inclusão da comunidade escolar, de suas características mediante a construção participativa do PPP ou outra maneira coletiva de se fazer representada na política. Em alguns documentos oficiais até se faz menção breve à possibilidade da escola articular a complementação do CM com o seu planejamento pedagógico. Entretanto, tal menção não passou de letra morta, pois, em momento algum foi,

¹ Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

concretamente, motivada, estimulada, orientada, prevista pela SEEDUC-RJ. Ao contrário, nenhum espaço viável foi criado para isso. Não existe espaço de planejamento coletivo. A participação não é algo que caiba no modelo de gestão escolar adotado.

O caráter empresarial do choque de gestão aplicado à rede estadual de educação do Rio de Janeiro descuidou absolutamente da participação da comunidade escolar na gestão administrativa e pedagógica das escolas. A desproporcional fetichização da figura dos diretores de escola como gestores, estimulados para conduzir as escolas como gerentes de empresa, no papel de meros prepostos reprodutores de uma política superior, redundou em grande centralização do poder na escola. Ao cercar a expectativa de desempenho da função de uma real valorização salarial e simbólica, resultou em ampla cooptação dos diretores para esta política, bem como a redefinição hegemônica dentro da rede do sentido do que é ser diretor de escola. Aproximando-o de procedimentos de condução hierarquizados, centralizadores e autoritários típicos da ética empresarial, onde o dono é quem manda, cabendo ao gerente implementar as ordens superiores. E em decorrência, afastando-o do sentido de direção horizontal, participativa, baseada na capacidade de diálogo e liderança do diretor, onde cada pequeno aspecto ou ato, mesmo aparentemente só administrativo, assume um caráter político-pedagógico, ensejando o ensino e a aprendizagem, que precisa, portanto, ser conduzido a muitas mãos, na perspectiva de um currículo escolar democraticamente construído. É exatamente essa experimentação democrática que enriquece as relações pedagógicas, que possibilita que se vá além:

“Essas relações pedagógicas são estabelecidas durante todo o processo de reflexão, construção, elaboração, execução e de avaliação do projeto-político-pedagógico da escola. Daí decorre outra visão de relação pedagógica, que teria como princípio a participação dos alunos em todo o processo educacional, a partir da sala de aula, da construção do projeto político-pedagógico da escola e, principalmente, colaborando ativamente na definição e construção do currículo escolar, em sentido amplo, referenciado na concretude contextual dos partícipes do processo educativo contraposta e relacionada a uma visão planetária de mundo e consubstanciada nas relações que eles estabelecem com o mundo” (PADILHA, 2007, p.98).

Nesse sentido, nas muitas facetas do trabalho na escola, concretamente, a ideia de democracia foi sendo preterida, esquecida, posta numa espécie de index. Nenhum espaço de participação democrática horizontal da comunidade escolar foi criado ou fomentado, de fato. No sentido contrário, as decisões foram se tornando cada vez mais centralizadas, verticalizadas, impostas de cima para baixo. A implantação do CM é só uma das facetas desse autoritarismo que, ao negligenciar as possíveis contribuições docentes e a autonomia das escolas na definição do seu PPP, a partir de sua realidade e dos conhecimentos que nela

circulam, prejudica, pelo método utilizado, as possibilidades de democratização da escola, política, institucional e pedagogicamente.

Ao longo de dez anos na rede estadual do Rio de Janeiro, nas exatas dez diferentes unidades escolares em que trabalhamos no interior, na capital, na zona urbana, na zona rural, no morro, no asfalto, jamais participamos ou presenciamos o funcionamento de um conselho escolar ou a construção democrática de um projeto-político-pedagógico. Das dezenas de professores, de todas as regiões do estado, que tivemos a oportunidade de encontrar e conversar, nos vários espaços de formação de que participamos nos últimos três ou quatro anos, no âmbito da Escola de formação da SEEDUC-RJ, só tivemos notícias de duas experiências de gestão democrática da escola, que envolvesse o funcionamento regular de conselhos escolares e a construção democrática do PPP. Uma foi a escola com a gestão premiada pelo Consed, no município de Itaperuna, e outra no município de Paulo de Frontin. Também não vimos, nos últimos três ou quatro anos, nenhum Grêmio estudantil atuante. Sequer tivemos acesso a uma gestão mais participativa da associação de apoio à escola – AAE que administra os recursos de cada escola. Muito pelo contrário, em todas as escolas onde trabalhamos, encontramos corrupção, com o desvio de recursos públicos pelos diretores. Em algumas escolas foram exonerados, em outras, não. Em dois casos, a substituição do diretor não livrou a escola do problema. Nossa percepção geral é que as iniciativas contra-hegemônicas existentes nas escolas, que se moveram no sentido contrário a este estado de coisas, encontraram no desamparo, na resistência, no mais completo desinteresse e na ausência de vontade política por parte da direção da SEEDUC-RJ, um obstáculo intransponível. Em face da desorganização política das comunidades e do enfraquecimento dos professores, de suas representações e capacidade de mobilização, se fortaleceu demasiadamente o poder dissuasório da canetada do secretário e de toda a cadeia de comando instituída por ele.

Refletir sobre essa narrativa nos leva a questionar a possibilidade de a escola pública formar cidadãos, como prevê a LDBEN, Lei 9394/96 sem incluir em uma possível base nacional comum o aprendizado cidadão de controlar, fiscalizar e gerir com transparência e democracia os recursos públicos. Pode-se vislumbrar um conteúdo, um conhecimento mais importante do que esse aos cidadãos e ao país? Para nós, no entanto, considerando a pluralidade de situações, públicos, objetivos e possibilidades das realidades dos estados, municípios e escolas do Brasil, o aprendizado da democracia, teórica e praticamente, impõe a necessidade de colocar a definição do currículo nas mãos da comunidade escolar, mediante a construção democrática, participativa do projeto-político-pedagógico. Democratizar as

práticas e os conhecimentos é uma exigência ao desenvolvimento da educação e do país. Nossos argumentos em defesa dessa necessidade e da impossibilidade de contemplá-la por meio de uma base nacional comum seguem abaixo.

3 A ESCOLA PODE PENSAR O BRASIL?

Consideramos pertinente a ideia de ao pensarmos os direitos dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento, traçarmos um paralelo com os direitos da nação brasileira à aprendizagem da democracia. Quando relacionamos a escola a esse aprendizado, a cada dia mais crucial ao desenvolvimento do país, temos em mente a necessidade de ela constituir-se em espaço público de cultivo, experimentação, criação e difusão de práticas e valores democráticos. A despeito do progressivo fortalecimento da democracia e de suas instituições, retomado com a abertura política há quase trinta anos, convivemos, desde sempre, com o forte ranço autoritário de nossa formação social, sempre muito presente, de muitas maneiras. Entre elas algumas listadas nesta caracterização:

O Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e do republicanismo. Indistinação entre o público e privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate da classe dominante às ideias gerais contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe, a sociedade brasileira, sob a aparência de fluidez estrutura-se de modo fortemente hierárquico, e, nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social, mas as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito) e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes) (CHAUI, 1986, p. 47).

Uma escola efetivamente participativa, garantidora de direitos e orientada para a resolução negociada dos conflitos, ao propiciar um ambiente de ampla vivência e experimentação democrática, terá melhores chances de conduzir à circulação e à produção de conhecimentos afins, ou seja, à recriação, à reinvenção de ideias, de práticas e de valores democráticos à luz de uma imensidão de contextos culturais locais distintos e de suas especificidades. Poderá injetar toda uma riqueza de conhecimentos novos na cultura política, no Estado, no sistema democrático e, principalmente, na educação brasileira, confrontando, assim, a herança autoritária. Nesse sentido, quando reafirmamos que a escola tem um lugar chave no desenvolvimento do país estamos pensando não só na aprendizagem dos conhecimentos formais e na formação para o trabalho, mas também, e, sobretudo, na

formação cidadã para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia social. José Murilo de Carvalho traz uma boa medida do papel da educação popular na construção da democracia:

Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito, para a expansão dos outros direitos. E que nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Pois, foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2004, p.11).

Ainda acerca de nossa formação social, complementando a interpretação histórica de Marilena Chauí, Reinaldo Gonçalves traz a interpretação pelo viés da economia política:

A evolução histórica do país esteve sempre marcada por um processo concentrador da propriedade. O latifúndio foi a forma de organização da produção no período primário-exportador. Os processos de industrialização e de urbanização foram acompanhados também por um processo de concentração da propriedade dos meios de produção nos grandes grupos privados nacionais e internacionais. Neste sentido, o elevado grau de concentração da riqueza é um fato marcante no processo histórico brasileiro (GONÇALVES, 1999, P.54).

Diante destas interpretações de nossa formação nacional, a conclusão mais evidente é que o autoritarismo anda a par e passo com a desigualdade, com a concentração de renda e riqueza. Enfrentar o autoritarismo faz-se necessário não apenas pelo legítimo anseio por liberdade, mas para se alcançar a necessária justiça social, sem a qual o desenvolvimento do país estará sempre comprometido. Isso porque por justiça social podemos entender acesso universal e com qualidade a bens sociais como saúde, educação, moradia etc. Especialmente em termos de século XXI, desenvolver, é, antes de tudo, desenvolver as pessoas: o ativo mais valioso de qualquer país. Não é difícil constatar que a faceta mais perversa do autoritarismo é a desigualdade social, a extrema concentração da riqueza. Para Gonçalves (1999, p.61), “*A distribuição de renda é fundamentalmente um problema político. Este argumento ainda é mais verdadeiro no caso da distribuição de riqueza em um país que se organizou em torno de capitania hereditárias e da escravidão. Na realidade, a redistribuição de poder deve preceder a distribuição da riqueza e da renda*”. Se a desigualdade social é fundamentalmente um problema político e a redistribuição de renda e de riqueza devem ser precedidas pela redistribuição de poder, pode-se concluir que o caminho das pedras passa por promover a desconcentração do poder para se alcançar a justiça social. Como se faz isso? Dentro de nossa perspectiva de educadores, de se pensar o Brasil a partir da escola brasileira, o combate pode ser travado em duas frentes: no poder político institucional e no poder político simbólico. Para desconcentrar poder institucional é preciso instaurar procedimentos de democracia direta,

participativa, de alta intensidade, mediante a participação política direta de cada cidadão, reivindicando e apropriando-se de seu quinhão de poder. Isso pode assumir na prática diferentes formas, tais como a luta por direitos sociais e garantias civis, o combate à apropriação privada ilegal de recursos públicos, a fiscalização das contas públicas e o combate à corrupção.. E, principalmente, no controle social e na participação na gestão dos equipamentos públicos locais como escolas, hospitais, segurança pública etc.

Para desconcentrar poder simbólico político-epistemológico, é preciso investir na partilha da autoridade cognitiva, hoje concentrada em atores sociais privilegiados, que têm as suas formas de conhecer e seus conhecimentos os da ciência moderna, consagrados como absolutos. Sem democratizarmos a autoridade cognitiva hoje em mãos desses pouquíssimos atores, não é possível a democracia. Como afirma Santos (2005, p.100): “A descolonização da ciência assenta no reconhecimento de que não há justiça global sem justiça cognitiva global. A justiça cognitiva global, por sua vez, só é possível mediante a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia dos saberes”, que representaria justiça cognitiva – condição *sine qua non* da justiça social – ao se fundar na ideia de que nenhum conhecimento pode, *a priori*, ser considerado superior a outros e que o critério de validação de todos seria sua aplicabilidade. As hierarquias são, nesta concepção, estabelecidas com base no valor relativo das intervenções no mundo real. Considerando-se o caráter político dessa justiça cognitiva que não se dissocia da busca da justiça social, terão preferência as “formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição a intervenção” (Santos, 2010, p. 60). Daí a importância da democratização dos modos de produção de propostas curriculares para que a função da escola na tessitura da justiça social seja melhor desempenhada.

Outra premissa importante deste artigo é a consideração de que a definição de qualquer currículo, seja ele nacional, local, escolar ou disciplinar, é sempre informada por concepções de sociedade, de ser humano e de escola. Ou seja, a pretensão a qualquer neutralidade ou a estrita tecnicidade nas definições curriculares, conscientes ou não, não passam de meras ilusões. Não raro, o discurso hegemônico quer nos fazer crer que certas escolhas são inevitáveis, que certos formatos, conteúdos e métodos são inexoráveis, naturalizando escolhas e critérios definidos pelos grupos hegemônicos, em função da suposta superioridade dos conhecimentos que detêm em relação àqueles que negam e desqualificam. Para não incorrer em tal mistificação, vamos explicitar os fundamentos e o lugar teórico de onde pensamos nossa compreensão em relação à base nacional comum.

A perspectiva teórica que nos inspira a pensar as relações entre comunidade escolar e Estado e mesmo as relações de governança internas à escola, é o conceito de democracia de multidão:

Para entender o conceito de multidão em sua forma mais geral e abstrata, vamos inicialmente contrastá-lo com o de povo. O povo é uno. A população, naturalmente, é composta por numerosos indivíduos e classes diferentes, mas o povo sintetiza ou reduz essas diferenças sociais a uma identidade. A multidão, em contraste, não é unificada, mantendo-se plural e múltipla. Por isto, segundo a tradição dominante da filosofia política, é que o povo pode governar como poder soberano, e a multidão, não. A multidão é composta de um conjunto de singularidades – e com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente. As partes componentes do povo são indiferentes em sua unidade; tornam-se uma identidade negando ou apartando diferenças. As singularidades plurais da multidão contrastam, assim, com a unidade indiferenciada do povo (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139).

Esta ideia se contrapõe ao aprisionamento de sujeitos sociais em uma identidade fixa, em um currículo único, onde as diferenças são reduzidas e negligenciadas em nome de uma uniformidade padronizada segundo critérios predefinidos e descolados das realidades e das experiências que constituem os sujeitos em suas singularidades, uma soberania com a qual se pode governar. A operação que cria a unidade é um estratagema político que conduz à concentração do poder e à redução do saber. Eleva-se a condição hegemônica, uma singularidade mais forte, dominante e junto com ela os seus valores, ideias e características. O resultado desta unificação é a submissão da pluralidade restante, das demais singularidades, a esta unidade soberana:

[...] uma das verdades recorrentes da filosofia política é que só aquilo que é uno pode governar, seja o monarca, seja o partido, o povo ou o indivíduo; sujeitos sociais que não são unificados, mas múltiplos, não podem governar, devendo pelo contrário ser governados. Em outras palavras, todo poder soberano forma um *corpo político* dotado de uma cabeça que comanda, de membros que obedecem e de órgãos que funcionam conjuntamente para dar sustentação ao governante” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 140).

Em termos de concentração de poder e de supressão da diversidade, já nos é demasiado nocivo o efeito centralizador das avaliações externas sobre os currículos. Nesse sentido, entendemos que a criação de uma base nacional comum para que assim se possa controlar o que e como as escolas e professores ensinam é um caminho a ser evitado, na medida em que redundará em fortalecimento da cultura política autoritária e no enfraquecimento da diversidade de práticas, saberes e experiências. Tal produção de uniformidade se choca frontalmente com a trajetória das discussões que vêm sendo realizadas no Brasil nos últimos anos, nas quais o investimento no respeito à diversidade e à pluralidade

de realidades sociais, públicos-alvo e experiências em andamento vem sendo considerada e respeitada. Entendemos, ainda, que além dos conteúdos e métodos de ensino, os procedimentos e os processos que levam a eles também precisam ser pedagógicos e adequados a uma perspectiva formadora de sujeitos sociais comprometidos com o conjunto da sociedade, promotores da emancipação social democratizante. Politicamente, portanto, além de pedagógica e epistemologicamente, o estabelecimento de uma base nacional comum põe em risco a autonomia criadora e os diálogos entre as diferentes redes de conhecimentos ao cercear a autonomia criadora de currículos presente nas escolas e redes de ensino.

Quem age a base de instruções rígidas é o porta-voz, o núncio, nas relações internacionais o embaixador; a rigidez das instruções não é exatamente um modo característico do agir dos corpos, coletivos. É uma característica dos corpos regulados por critérios hierárquicos, isto é, daqueles organismos nos quais o fluxo do poder procede do alto para baixo e não de baixo para cima, e é, portanto muito mais adequada aos sistemas autocráticos que aos sistemas democráticos” (BOBBIO, 2000, p. 65).

Reconhecidamente, o arranjo político-institucional brasileiro contemporâneo, eminentemente representativo, enfrenta uma grave crise de representação. Os governos e os parlamentos mantêm-se frequentemente encastelados enquanto dura o mandato, mais dedicados a manter-se onde estão do que com o atendimento às necessidades da sociedade e dos cidadãos. Muito frequentemente estão isolados em suas práticas e valores, descolados da vontade e da vida dos cidadãos. Governam e legislam com frequência à revelia do interesse público. Quase sempre são impermeáveis às práticas e aos saberes que existem na base da sociedade e que poderiam oxigenar o sistema ou, quem sabe, transformá-lo. Há certa concordância da parte de muitos agentes, entre os quais nos incluímos, de que é preciso confrontar o nosso modelo de democracia representativa com a criação de espaços e instituições de democracia participativa e direta, no sentido do que Boaventura de Sousa Santos entende por democracia de alta intensidade. A escola tem um lugar privilegiado nessa empreitada.

Ainda de acordo com Hardt e Negri (2005, p.140) “A multidão designa um sujeito social ativo, que age com base naquilo que as singularidades têm em comum. A multidão é um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade (nem muito menos na indiferença), mas naquilo que têm em comum” Talvez, a base nacional comum mais apropriada à realidade brasileira, seja não uma prescrição curricular, sobre o que ensinar e como ensinar, mas uma definição de procedimentos mais claros de gestão democrática da escola. Desta forma, o currículo definiria apenas referências para que a escola, mediante a instauração de um conselho escolar e da

construção democrática do planejamento político pedagógico, encontrasse o seu próprio currículo, definisse suas bases a partir da sua própria realidade, de suas possibilidades de realizar aquilo que pretende a comunidade escolar. Em outra frente, em caráter suplementar, se fomentaria a constituição de redes colaborativas:

Por isto mesmo, no transcorrer de todos estes anos, a estes interessados (professores/pesquisadores) reunidos em torno desta preocupação comum tem sido possibilitado não só o desenvolvimento de experiências como um diálogo permanente com outros que, conduzindo experiências diferentes têm servido de críticos a cada nova proposta. Esta metodologia de experiências/exposição pública das mesmas/crítica permanentemente, criando uma rede de troca de saberes sobre formação, tem permitido o desenvolvimento continuado da própria ideia de base comum nacional” (ALVES,1997, p.8).

A ideia da construção de redes horizontais que por meio do diálogo e da crítica entre todos os interessados enriquece imensamente o processo, na medida em que preserva as singularidades, ao mesmo tempo que constrói algo em comum, de baixo para cima numa mudança procedimental viabilizadora da ampliação da intensidade democrática dos currículos e dos responsáveis por sua definição e desenvolvimento.

De repente, com nossa nova perspectiva, fica evidente que não só não é necessário que o uno governe, como também que, na verdade, o uno nunca governe! Em contraste com o modelo transcendental, que postula um sujeito soberano unitário acima da sociedade, a organização social biopolítica começa a revelar-se absolutamente imanente, com todos interagindo no mesmo plano. Nesse modelo imanente, em outras palavras, em vez de uma autoridade externa impondo a ordem de cima à sociedade, os vários elementos presentes na sociedade são capazes de organizar eles mesmos a sociedade de maneira colaborativa (HARDT; NEGRI, 2005, p. 422).

Desta maneira, passa a fazer sentido a ideia de termos uma base nacional comum, como algo que não submeta, mas inspire práticas emancipatórias:

A capacidade decisória da multidão, cabe notar, inverte a tradicional relação de obrigação. Pelo contrário, na multidão o direito de desobediência e o direito a diferença são fundamentais. A constituição da multidão baseia-se na constante possibilidade legítima de desobediência. A obrigação só surge para a multidão no processo decisório, em consequência de sua vontade política ativa, e a obrigação dura enquanto durar essa vontade política (HARDT; NEGRI, 2005, p. 426).

É uma obrigação política horizontal, entre singularidades, associável à noção de cidadania horizontal – noção também desenvolvida por Santos (2010) e discutida por Oliveira (2012) na formulação da perspectiva teórica de compreensão do currículo como criação cotidiana. Um processo de busca do comum feito a muitas mãos, horizontalmente, mobiliza uma riqueza em potencial infinita, pois possibilita a toda essa multiplicidade de atores o

melhor da política: a diplomacia, o debate, a negociação. A igualdade e a liberdade são uma combinação explosiva, no bom sentido, quando se trata de criatividade.

Como observamos anteriormente a respeito da “inteligência de enxame”, somos mais inteligentes juntos do que qualquer um de nós separadamente. A questão importante aqui é a programação colaborativa, com códigos-fonte abertos, não leva a confusão nem ao desperdício de energia. Ela realmente funciona. Uma forma de entender a democracia de multidão, portanto, é uma sociedade dos códigos-fonte abertos, ou seja, uma sociedade cujo código-fonte é revelado, para que todos possam trabalhar em cooperação na solução de seus problemas e na criação de novos e melhores programas sociais (HARDT; NEGRI, 2005, p.. 425).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Completando a argumentação já desenvolvida e finalizando nossa discussão, entendemos que a ideia de instituímos uma base nacional comum decorre claramente da influência das experiências educacionais das nações desenvolvidas, no âmbito da OCDE e de seus respectivos modelos de qualidade em educação. Estes modelos carregam em seu DNA os genes da ciência hegemônica no mundo, que tem nos países centrais o seu berço. O paradigma científico dominante ainda guarda a alma de seus fundamentos estabelecidos na modernidade. Para essa concepção de ciência, o conceito de unidade é um dos postulados mais sólidos. Nele está implícita a ideia de que são mais válidos conceitos, métodos, teorias que possam ser aplicados universalmente, ou seja, que possam ser unificados. Nesta perspectiva, o uno é inconciliável com o múltiplo. De forma que a unificação acontece sempre a partir da forma de conhecimento considerada superior e válida em detrimento de toda uma pluralidade existente de conhecimentos, considerados meramente opinativos.

Tal qual nossa concepção de política, como tratamos acima, uma concepção de produção de conhecimento voltada para busca da unidade conduz ao autoritarismo e descarta as singularidades. Ao pensarmos a definição de um base nacional comum, estaremos nos alinhando com esta perspectiva unitária.

Em suma, pode-se afirmar que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, é cada vez mais evidente que o caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com elas rivalizam. Daí a minha proposta de uma ecologia de saberes ou uma ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2006, p.154).

A argumentação dos defensores dessa unificação curricular é, portanto, voltada à produção de uma unidade que desconsidera o local, a criação, a multiplicidade de saberes e experiências sociais existentes na sociedade e nas escolas. Centrada numa determinada concepção de qualidade da educação formulada pelos países centrais da OCDE, busca levar o Brasil à adesão aos parâmetros das grandes avaliações mundiais nas quais avalia-se apenas conhecimentos considerados básicos em disciplinas específicas. As redes em que se imbricam conhecimentos múltiplos, plurais, na criação curricular cotidiana tendem a ser desconsideradas, desqualificadas e invisibilizadas nessas avaliações e nos modelos que buscam atender aos seus ditames.

Não se quer dizer com isso que devemos nos fechar em copas, assumindo a posição não razoável de desprezo solene ao que existe de inspirador nas experiências internacionais. Entretanto, superada a ideia, hoje indefensável, de uma alternativa neutra, técnica e universal; as concepções de sociedade, ser humano e escola que precedem qualquer teoria ou ação educacional, precisam ter a cara de nossa cultura, caso se queira que a educação brasileira dialogue com as nossas próprias mazelas e desafios sociais, que em quase nada se assemelham aos demais. Por que endossar a universalização hegemônica de experiências regionais e socialmente localizadas, tidas como algo a ser alcançado como se houvesse uma linha evolutiva na educação a ser percorrida? Precisamos antropofagizar as experiências internacionais no sentido modernista de 1922. Deglutir os modelos que vêm de fora recriando-os de modo múltiplo, original, inovador, brasileiro. A mistura, a diversidade cultural, a pluralidade são o nosso maior patrimônio, precisamos fomentá-la e não suprimi-la. Por isso entendemos que uma base nacional comum é um equívoco.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Diversidade e currículo: questão ou solução? In ALVES, N.; VILLARDI, R. **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Quality/Dunya, 1997.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1- as artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GONÇALVES, R. Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a crise brasileira. In: LESBAUPIN, I. (org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OLIVEIRA, I. B. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: CARVALHO, Janete M. et al. **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória, ES: Edufes/Ed. Goiabeiras, 2007, p. 107-127.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- PADILHA, P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, B. (org.) **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos caminhos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

ⁱ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ⁱⁱ <http://www.consed.org.br/index.php/secretarios-de-educacao>

ⁱⁱⁱ <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em 02/10/2014.

^{iv} Resolução SEEDUC N° 4669 de 4 de fevereiro de 2011, que regulamenta a bonificação por resultados instituída pelo decreto n° 42.793, de 6 de janeiro de 2011 e dá outras providências

^v Função criada na atual gestão da SEEDUC-RJ, hoje denominada AAGE – auxiliar de acompanhamento de gestão escolar.

^{vi} <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em 02/10/2014.