

ATELIÊ DE NOVIDADES: A REFORMA CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DO DCT PENSADOS A PARTIR DA INSERÇÃO TEMÁTICA DA ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA

Moisés Pereira da Silva¹
Jôyara Maria Silva de Oliveira²

¹ Professor adjunto na UFNT. Doutor em História social. Graduado em história, pedagogia e direito. Pesquisa a história do trabalho, escravidão contemporânea no Brasil, história da educação, ensino de história, didáticas e práticas de ensino.

² Professora SEMED/Araguaína. Mestrado interdisciplinar. Graduada em Pedagogia. Pesquisa temas de educação especial, escravidão contemporânea no Brasil, didáticas e práticas de ensino.

Resumo

Ateliê de novidades é um recurso linguístico para indicar a produção do novo como a engenharia discursiva das muitas reformas educacionais porque passou a educação brasileira, especialmente a partir da última década do século XX. Essa vocação, longe de ser superada, se reinventou no movimento político que criou a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, em 2017. Esse artigo é resultado de estudo que, tendo como referência a inserção da temática do trabalho escravo contemporâneo no Documento Curricular do Tocantins, DCT, explora as estratégias de exercício do poder das forças hegemônicas e, concomitante, as frestas para a resistência no campo de disputa que é o currículo. A pesquisa é do tipo qualitativa, tendo a crítica documental e a metodologia da história oral como instrumentos. Os resultados parciais indicam, no Tocantins, uma miscelânea que amalgama conservadorismo, ignorância e frestas para a resistência, esse último caráter a possibilidade de ação na direção das demandas dos povos indígenas, ribeirinhos, camponeses, negros, dentre outros grupos que formam a sociedade tocaninense.

Palavras-Chave: Currículo. Disputa. Trabalho Escravo.

Introdução

Uma vez, numa terra muito distante, um homem muito pobre com uma família enorme e com uma vontade maior ainda de dá segurança e conforto para os que amava, resolveu fazer uma casinha usando a imaginação e os materiais de que dispunha. A casinha ficou torta, o chão irregular e quando chovia molhava tanto fora quanto dentro. A casinha, às vezes era muito clara, às vezes muito escura; noutras muito quente e em outros momentos, muito fria. Tudo era

irregular. Mas, abundava amor, naquela casa em que hora faltava quase tudo, noutras horas sobrava alguma coisa.

Um olhar retrospectivo sobre a história da educação no Brasil não deixa dúvidas quanto às similaridades entre a metáfora da *casa*, que já foi canção na voz de Vinicius de Moraes³ e o monumento de cultura que é a educação formal brasileira. No entanto, se num caso o amor parece compensar as faltas, o desamor e a violência de classe aparecem como sinais distintivos dessa relação comparativa. E o Documento Curricular do Tocantins, DCT⁴, como de resto as propostas curriculares em geral, é objeto privilegiado, seja no seu processo de tecitura, seja na forma como performatiza as escolas, para a percepção do funcionamento da engenharia política autoritária que, usando o falso discurso do diálogo, performatiza a escola impondo alienação aos professores⁵ e incerteza à juventude, especialmente a juventude pobre que depende da educação pública.

O estudo também se debruça sobre o caráter das reformas, expressão de um impulso para a novidade, novidade em oposição ao que não é apenas velho, mas também ruim, pernicioso, improdutivo e que, por isso, não só não serve, como também se torna urgente e obrigatória sua superação. Mas, às vezes não era nem em função dos benefícios do novo, mas contra a perniciosidade do velho. É o caso da expulsão dos jesuítas em 1759 que se deu não porque o Marques de Pombal tivesse um projeto melhor, mas porque a educação e a própria ordem jesuíta foi dada como prejudicial às pretensões lusitanas nos trópicos. Salvo esse caso, a fabricação do novo como ponte para o futuro é o móbil que animou todas as reformas.

Por viabilidade metodológica optou-se pela análise de um conteúdo específico no DCT, o trabalho escravo contemporâneo⁶. Pode parecer paradoxal reconhecer a inserção no

³ A canção popularizada no Brasil na voz de Vinicius de Moraes, mas também interpretada por outros artistas como Toquinho, Tom Jobim e João Gilberto tem uma longa história, toda ela significada pela identidade latinoamericana. A casa apareceu inicialmente no poema de Vinicius “a arca de Noé”, escrito em 1970 e que tinha como inspiração a casa real do artista uruguaia Carlos Vilaró, a Casapueblo, iniciada no Uruguai em 1958 e que, feita ladrilho por ladrilho, levou 30 anos para ser concluída. Depois do poema, veio a canção no LP, homônima do poema, “a arca de Noé”.

⁴ Foi aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, CEE, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019.

⁵ Na explicação para os primeiros passos sobre o que é alienação, Wanderley Codo (1985) a explicou a partir do processo histórico de separação do trabalhador em relação aos frutos do seu trabalho. Essa é uma perspectiva que tem como referência os estudos de Marx e Engels (1983). Marx considera a ideologia fenômeno amplo da experiência humana, embora privilegie em sua análise o trabalho e a religião. Barros (2011, p. 229) avalia que para Marx “a alienação produzida no mundo do trabalho era o ventre materno de todas as alienações – a raiz do “estranhamento” que lançava no sofrimento e na inconsciência o homem comum do mundo moderno. Nesse contexto, não se pode dizer que o professor não veja o resultado do seu trabalho, a exemplo do testemunho do estudante que aprende. Por outro lado, o professor não tem controle sobre o que ensina, e em consequência, sobre o que o estudante aprende.

⁶ Já discutimos essa possibilidade também a partir do conteúdo da Guerrilha do Araguaia (Silva, et. al. 2022). Nesse caso, no desenvolvimento do *Projeto Memória e Democracia a partir da Guerrilha do Araguaia* um dos autores experienciou os desafios de discutir esse tema nas escolas públicas estaduais do Tocantins. No pequeno

currículo de um conteúdo tão potente em termos de demandas regionais, e ao mesmo tempo, ler esse currículo como documento autoritário e alienante. A lógica dessa relação permeou a pesquisa e constitui fundamento desse artigo. O que se pode dizer, em termos de introdução, é que a opção de problematizar o currículo pelo que parece ser mais revolucionário tem o mérito de demonstrar, duplamente, que a inserção foi à revelia dos atores do processo educacional e, por outro lado, é possibilidade de avançar para além das interdições, a partir das franjas abertas pelo próprio sistema que é autoritário e que quer controlar o ato educativo.

O estudo e os resultados aqui apresentados diz respeito a quem diz o currículo, e como o diz. Nesse sentido, à história do currículo se dedicou tempo de estudo no desenrolar da pesquisa. Vale dizer que currículo escolar é aqui pensado como conceito polissêmico que comporta seu entendimento como artefato mediado por concepções plurais de sociedade, educação e cultura, que são distintos em cada grupo que o estuda e o defende, e por isso, um artefato sócio-histórico-cultural. Currículo é, sobretudo, campo de disputa (Arroyo, 2014) e metamorfose, já que os atores do processo educativo atuam sobre ele.

Mas, como ao currículo escolar corresponde uma perspectiva sobre a função social da escola, cabe dizer também, já que a educação requer de quem nela se engaja escolhas políticas, que currículo deveria ser instrumento viabilizador da escola cujo fim seja “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. (Freire, 1980, p. 39). É sobre os limites e avanços na direção desse projeto de educação que esse artigo trata. Foi nesse sentido, de prospectar a possibilidade de educação como projeto político de construção de uma sociedade em que todas as pessoas, o que inclui negros pobres, indígenas, ribeirinhos e camponeses possam objetivar sua existência que se analisou o DCT a partir do tema do trabalho escravo contemporâneo.

O que trabalho escravo contemporâneo

Embora o trabalho escravo contemporâneo não seja o objeto deste estudo, é preciso conceituá-lo. Esse conceituar visa tanto para conhecimento do leitor, quanto para distinguir do

município de Araguaína, local de desenvolvimento do projeto, existem três escolas sob controle de militares. Nestas escolas é difícil desenvolver qualquer projeto fora dos limites do que autorizam os grupos conservadores do nosso país. Mas, boa parte das escolas que não estão sob gestão de militares têm se demonstrado ainda piores, porque não o sendo, querem ser ou parecer com a lógica e a disciplina militar.

que tem sido dito como trabalho escravo contemporâneo no próprio DCT. Alguns estudos nossos (Silva, 2016; 2019 e Oliveira, 2019) apresentam dois conceitos distintos, mas complementares de trabalho escravo contemporâneo, um do campo jurídico e outro mais utilizado nas ciências humanas em geral, especialmente na história e sociologia. No primeiro caso, tendo como referência a Lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003, utiliza-se o termo trabalho análogo a escravo para definir circunstâncias em que o trabalhador é submetido a trabalho forçado, jornada exaustiva, condições degradantes ou se lhe restringe a locomoção em vistas de mantê-lo no trabalho. O segundo caso, é um conceito vinculado à própria história da escravidão no Brasil e, nesse sentido, a escravidão contemporânea pode ser apresentada, de forma simplificada, com a analogia ao fenômeno que lhe foi imediatamente anterior, a escravidão moderna. A distinção mais nítida é o caráter ilegal de uma, a contemporânea, em relação a outra, àquela pretérita.

O primeiro conceito, aquele do campo jurídico, é operacional e muito importante para os operadores do direito, afinal de contas os magistrados e o próprio Ministério Público precisam atuar nos limites da Lei, por consequência, é preciso a clareza da Lei como possibilidade de reprimir condutas. Mas nem sempre foi assim. Entre 1888 quando a Lei 3.353, de 13 de maio daquele ano, aboliu a escravidão e 11 de dezembro de 2003, quando a Lei nº 10.803 alterou o artigo 149 do Código Penal, não havia definição jurídica para o crime de reduzir alguém à condição de escravo, embora essa redução estivesse reputada como crime no Código Penal desde 1943. A história desse avanço jurídico se insere no contexto de luta contra o trabalho escravo, ou seja, se vincula ao conceito histórico de trabalho escravo contemporâneo.

Mas se ainda assim é preciso dizer, conceitualmente trabalho escravo contemporâneo é um fenômeno típico das sociedades capitalistas em que a mais valia absoluta é obtida a partir de um modelo de exploração no qual a força de trabalho é obtida sem qualquer custo, posto que embora o trabalhador seja um escravo, não é propriedade e como não é propriedade, não precisa ser mantido. Não há investimento para obtenção do bem, já que o trabalhador não é comprado como o era o escravo moderno, e não importa sua resistência, seja em termos de brevidade da vida, seja pela sazonalidade da relação, não se investindo em sua manutenção, do que se conclui mais vantajosa a escravidão hoje que aquela praticada no Brasil desde 1530, quando além de comprar o escravo era preciso alimentá-lo, como se precisa alimentar o cavalo e o gado.

Um outro elemento desse conceito é o caráter racial e de classe da escravidão contemporânea. Esses são recortes que, no campo da história, chamamos de permanências para nos referirmos àquilo que o tempo não superou. Na verdade, a escravidão foi a base histórica para a constituição de uma sociedade de classes sendo a cor da pele o referencial mais

importante de distinção destas classes. E assim o sendo, a lógica científica do pensamento dedutivo ajuda a entender porque quanto mais escura for a pele mais baixa é a escala social. E se não bastar essa dedução simplista, um exercício de estar no mundo com os olhos abertos bastaria a quem refute tal tese para ver, em qualquer espaço, como as funções são distribuídas, ou seja, a quem cabe o jaleco branco e quem segura o rodo e a vassoura. Além do pensamento dedutivo e da empiria ainda tem todo o conjunto de estudos dos intelectuais que, respeitada a diversidade de identidades intelectuais, têm sido chamados de pensadores decoloniais. É nesse sentido que Anibal Quijano, avalia que “as novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. (2000, p. 204), decorrendo daí uma hierarquia racializada.

Reforma Curricular, o DCT e o Trabalho Escravo

É óbvio que o tratamento ao tema do trabalho escravo no DCT não tem uma perspectiva problematizadora. Ao nosso ver essa não é uma questão relevante, já que basta o tema proposto para que, potencialmente, ele seja explorado. Essa é a fresta para a resistência de que já se falou. Essas frestas, no entanto, precisam ser lidas e dadas a pensar no conjunto da proposta, o que inclui a forma dada aos professores em termos de estrutura de ensino, ou seja, das habilidades, dos objetos de conhecimento e das “sugestões” pedagógicas que precisam desenvolver em sala. Além disso, é preciso pensar no próprio DCT enquanto produto da Reforma Curricular de 2017, a Base Nacional Comum Curricular como sua matriz.

A partir da metodologia da história oral, tendo os postulados de Paul Thompson (1992) e de Alessandro Portelli (1990) como orientação, foram entrevistados 10 professores e professoras da educação básica que atuam com a disciplina de história nos níveis fundamental e médio em escolas estaduais de Araguaína-TO para entender a tessitura do DCT, o lugar do professor nesse processo e o que sabiam sobre a inserção do tema do trabalho escravo contemporâneo no documento curricular do Tocantins.

Quanto à participação na construção do documento, do que declararam professores e professoras, conclui-se que o processo foi similar ao que aconteceu com a BNCC, um princípio de consulta protocolar seguido de um esboço já bem distinto das conclusões dos fóruns e, no final, um projeto alienígena. E sobre a dinâmica de construção da BNCC, a conselheira do CNE,

Maria Raquel Caetano considera que “a leitura do percurso até a resolução CNE CP 02/2017⁷ evidencia como a educação básica passa a ser alvo dos interesses dos grupos empresariais que visam direcionar as políticas educacionais e seu conteúdo . (2020, p. 65). Nesse contexto, o esforço reformista visa “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, como criticou Mészáros (2008, p. 44).

Trata-se de elaboração muito sofisticada que apresenta, discursivamente, os problemas sociais como consequência de uma educação ineficiente para os quais a solução é uma educação eficiente. A educação que resulta do projeto reformista, no entanto, pode ser medida pelo seu grau de eficiência esconder dos estudantes as contradições do mundo, lhes impondo o fardo da culpa pela própria pobreza e incapacidade de construção de alternativas de ascensão. Como diz Mészáros, “a recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente [...] é uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista”. (2008, p. 64-65).

No caso da BNCC, a primeira consulta ao público organizado da educação ocorreu entre outubro de 2015 e março de 2016, circunstâncias em que os gestores do projeto receberam 12 milhões de contribuições, que foram tratadas por professores da Universidade de Brasília, UNB, e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, resultando disso a primeira versão. As consultas para a segunda versão já foram mais restritas e breves, entre 23 de junho de 2016 e 10 de agosto de 2016, ou seja, no período de férias docentes. Especialistas, professores e gestores, a partir de 27 seminários estaduais, “debateram” a primeira versão e, a partir daí, produziram a 2ª versão. Da terceira versão a professora Maria Helena Guimarães de Castro, que coordenou o processo, diz que o MEC encaminhou ao CNE, em abril de 2017, a 3ª e última versão da BNCC “que foi aprovada e homologada⁸, após receber novas sugestões para seu aprimoramento nas audiências públicas realizadas nas cinco regiões brasileiras, com ampla participação da sociedade”. (Castro, 2020, p. 98). Eduardo Deschamps, presidente do CNE à época, disse⁹ que a BNCC não é currículo, é orientação, que ela não prescreveria como os professores deveriam trabalhar. O resultado, no entanto, é um currículo imposto, inclusive dizendo como deve ser praticado a partir das tais propostas pedagógicas vinculadas a cada conteúdo.

⁷ Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

⁸ (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017)

⁹ Fonte: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/acompanhe-bncc-manauas/>

No caso do DCT, 6 dos 10 professores disseram não ter tido qualquer participação, nem sabiam como foi a construção do documento. 4 professores disseram ter participado de reuniões na escola, mas que as reuniões eram mais para saber o que estavam fazendo e como ia ser o currículo, com base na BNCC, do que propriamente apresentar propostas de conteúdos curriculares para as escolas do Tocantins. Questionados sobre a inserção do tema trabalho escravo contemporâneo, 8 professores não souberam dizer como ocorreu e 2 explicaram que o Estado havia assinado um acordo com uma ONG¹⁰ que trabalhou o tema do trabalho escravo e que, por isso, “o pessoal da SEDUC resolveu incluir a temática no currículo”. (professora Margarida, 10/02/2022).

A professora se referiu ao convênio¹¹ que, conforme explica a própria Ong (Repórter Brasil, 2018a), foi firmado com a Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esporte do Tocantins a partir do qual se deu formação sobre trabalho escravo para os servidores das Diretorias Regionais de Educação, DREs de Araguaína, Araguatins, Colinas do Tocantins, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional e Tocantinópolis.

A Ong, que não sabe como as escolas públicas funcionam, ofereceu a formação para técnicos das secretarias na ilusão de que estes reproduzam essa formação nas escolas, atuando nesse caso como multiplicadores. A Ong declarou como resultado da ação a prevenção do trabalho escravo para 181.024 pessoas, tendo alcançado 287 escolas em 92 municípios, ou seja, o total de alunos, de escolas e de municípios do Tocantins. No entanto, como já explicamos em evento que inclusive tinha a presença de representantes da Ong, essa metodologia é equivocada pelo simples fato de que os técnicos mandam o material para as escolas e, às vezes, impõem a algum professor que precisa complementar carga horária, a realização da tarefa, independente da identificação do docente com a temática ou, o que é mais importante, conhecimento do professor sobre o tema. Em muitos outros casos, sequer a escola desenvolve alguma coisa.

Não se pode, com alguma honestidade acadêmica, mensurar com essa precisão os resultados do trabalho da Ong, 181.024 pessoas, 287 escolas e 92 municípios alcançados. Mas é razoável supor a influência do projeto para a inclusão da escravidão contemporânea no currículo tocantinense. Índícios evidenciam que faltava aos próprios técnicos da SEDUC responsáveis pela imposição do tema, conhecimento do assunto. É o caso, por exemplo, de dizer no documento final que CPT era Comissão Pastoral de Trabalho, quando, na verdade, se trata

¹⁰ Trata-se da Ong Repórter Brasil

¹¹ Não se pode ignorar que a Ong, que se destaca pelo enfrentamento ao trabalho escravo e que faz isso sem fins lucrativos, declarou (Repórter Brasil, 2018b) um ativo financeiro em 2018 que ultrapassou 3 milhões de reais, enquanto aos trabalhadores resgatados de trabalho escravo são deferidas indenizações de 5 mil reais, em alguns casos depois de décadas de escravidão.

da Comissão Pastoral da Terra, uma instituição fundamental na constituição histórica do conceito e das políticas de enfrentamento ao trabalho escravo no Brasil.

Todo esse processo de construção, seja da BNCC, seja do DCT, revela o baixo nível de confiança e de viabilização da participação docente na construção do currículo. Atores externos, como no caso da Ong Repórter Brasil, conseguem com relativa facilidade impor uma demanda como projeto educativo, enquanto as propostas dos professores e da sociedade organizada são invisibilizadas pelos gestores do capital entranhados nas instâncias de decisão na educação. Isso, aliás, ficou muito claro nos debates das audiências públicas, a exemplo da audiência de Manaus-AM, transformadas num balcão de reclamações de entidades como sindicatos que reclamavam da forma como as propostas da sociedade organizada estavam sendo ignoradas nas versões da BNCC.

Fica muito claro nesses documentos o peso da chamada parceria público-privado, criando caminho a abertura aos interesses privados dos recursos públicos da educação, através principalmente das organizações sociais, os, e das organizações da sociedade civil, OSC, um jeito moderno de meter a mão no dinheiro público.

Essas estratégias foram o próprio âmago da reforma curricular. A grande novidade do reformismo do século XXI termina sendo, de forma muito desnuda, a transferência de recursos públicos para empresas privadas, inclusive empresas de pessoas sem escrúpulos. É o caso do peso da Fundação Lemann, que capitaneou o Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, ou como é mais conhecido, Movimento pela Base, MPB. A fundação Lemann, como se sabe, tem como presidente Jorge Paulo Lemann, e Paulo Lemann, junto com seus sócios Marcel Telles e Carlos Sucupira realizaram a maior fraude corporativa da história do Brasil forjando resultados financeiros fake e impondo ao grupo Americanas um prejuízo contábil de mais de 40 bilhões de reais. É esse tipo de gente que Maria Helena de Casto elogia mais de uma vez como fundamentais para o sucesso da BNCC.

Gestores do Capital e Educação

Conhecer o perfil das pessoas à frente dos processos ajudam entender os processos. Maria Helena de Guimarães de Castro, secretária executiva do Ministério da Educação entre 2016 e 2018, é um desses perfis que ajudam a entender processos. Seu currículo, público tanto na

plataforma capes¹² como no escavador¹³ revelam duas características complementares, a ligação com governos neoliberais e a vinculação com o capital privado, características que se coadunam naquilo que alguns intelectuais chamam de *intelligentsia* do capital ou gestores do capital¹⁴.

Gestores do capital são agentes que se entranham nas instituições estatais para, a partir de dentro, atuar em favor do capital privado. Maria Helena de Castro é um modelo ideal desse tipo de atuação. Ela era ligada a governos do Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB, tendo sido secretária de educação, no governo de José Serra, permanecendo conselheira do Conselho Estadual de Educação, CEE, até 2016. No cenário nacional, foi nome decisiva no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo sido presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, e secretária de educação superior do Ministério da Educação, MEC. Voltou novamente ao MEC com Michel Temer e, como secretária executiva, coordenou o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular/BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Dreifuss considera que o capital, desde meados do século XX, “desenvolveu perícia organizacional e capacidade política próprias para influenciar as diretrizes políticas no Brasil. Essa perícia e capacidade foram incorporados em uma *intelligentsia* política, militar, técnica e empresarial, isto é, nos intelectuais orgânicos dos interesses multinacionais e associados [do] capitalismo”. (1981, p. 66). É esse o caso. Quando a professora Maria Helena não está, como cupim, corroendo as estruturas do Estado por dentro, pode ser encontrada em alguma das várias empresas com interesses financeiros no Estado, corroendo o orçamento público através da educação. Assim, seu nome está vinculado à Fundação Ioschpe, Fundação BUNGE, Instituto Natura; Instituto Braudel; Fundação Lemann e comitês como da OCDE.

Está em curso um projeto de privatização da educação pública. Mas não é uma privatização típica porque não resulta da convicção de que o Estado possa abrir mão do dever de oferecer educação em favor da iniciativa privada. Trata-se antes, de transferência de dinheiro público para as contas bancárias de alguns grupos econômicos às custas da estética do discurso da relevância da parceria público-privado. A professora Maria Raquel Caetano (2020, p. 68) observa que “a privatização da educação, como tendência, dá-se tanto de forma direta como indireta”. A forma dessa dinâmica é bastante diversa, mas o fundamental é que “instala uma série de mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública e pode ser

¹² <http://lattes.cnpq.br/3273558975609117>

¹³ <https://www.escavador.com/sobre/1267329/maria-helena-guimaraes-de-castro>

¹⁴ A exemplo de João Bernardo (1985), João Alberto da Costa Pinto (2006) e Dreifuss (1981).

transferida ao currículo, elemento-chave na definição do ensino na iniciativa privada”. Formação de professores, gestão da escola, livro didático, formação de professores, material didático-pedagógico, pessoal de serviços gerais, alimentação escolar, uniforme etc., tudo transformado em valor mercantil disponível às possibilidades não do mercado típico, mas às disputas internas entre grupos econômicos de apoio dessa ou daquela elite política encastelada no poder.

Considerações finais: entre a estética e desilusão

É preciso muita ingenuidade e pouca, ou nenhuma memória sobre a história da educação no Brasil para se deixar iludir pelo canto da sereia da reforma curricular em curso. É um discurso reinventado sobre uma novidade caduca. Agora, nem roupa é mais colorida, já desbotou.

O novo discurso é alimentado por uma engenharia que criou um monumento avaliativo que, inspirado em modelos internacionais, como o PISA, sigla inglesa para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, projeto da OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A Professora Maria Helena teve papel importante na implantação das avaliações standardizadas no Brasil, que têm as políticas educacionais.

Catherine Walsh (2009), contribui com o debate sobre interculturalidade crítica lembrando que ao levante dos povos indígenas na América Latina na década de 1990 se seguiu, na América Latina, uma série de reformas educacionais e constitucionais de caráter neoliberal, o Estado cedendo protagonismo a atores do cenário internacional. Para ela, não pode ser mera coincidência que “ao mesmo tempo em que os movimentos indígenas estavam despertando em vários países latino-americanos [...] os bancos multilaterais de desenvolvimento, começaram a se interessar pelo tema indígena”. Há, nessa acepção duas questões fundamentais, subtrair ao povo sua luta e, ao mesmo tempo, mercantilizar o processo de luta. No nosso caso, a educação como mercadoria.

E como têm indicado os estudos sobre a militarização das escolas públicas no Brasil, trata-se de um movimento político que, envolvendo setores significativos da sociedade, esvaziam a escola pública para impor, sob o argumento da ordem e até da qualidade do ensino, uma outra escola pública, mercantil e autoritária. Nesse modelo, a violência é um modelo pedagógico típico. A violência é desejável. A violência condiciona corpos e mentes, por isso é desejável. As pessoas são proibidas de ser fisicamente. Se lhes impõem o controle biológico, mas também o histórico. De um lado, admite-se apenas um tipo de gente como normalidade,

do outro, histórias e culturas são interditas enquanto se impõe uma perspectiva homogênea de cultura. Dito de outra forma, produz-se uma performance geral sobre corpos, conteúdos e valores culturais como única versão possível e aceitável da vida.

Diferente disso, acreditamos que a educação como instrumento para o exercício da vocação ontológica de ser mais, como propõe Paulo Freire (1997), passa, nesse caso, por uma educação –e por isso um currículo – que diga sobre as pessoas e seus lugares no mundo, inclusive, sobre as amarras que embaraçam as possibilidades dessa vocação de *ser mais*.

Referências Bibliográficas

- Arroyo, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- Barros, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, pp. 223-245. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/zBsXjnRDZrJVgbwKDTf9btn/?format=pdf&lang=pt>, acessado em 10 fev. 2026.
- Bernardo, João. Gestores, Estado e Capitalismo de Estado, **Ensaio**, São Paulo, nº 14, 1985.
- Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- Brasil. **Decreto-Lei n 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal Brasileiro. Rio de Janeiro: Brasil, 1940.
- Brasil. **Lei 10.803**, de 11 de dezembro de 2003. Altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Brasília: Brasil, 2003.
- Brasil. **Lei 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Brasil, 1988.
- Brasil. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Brasil, 2017.
- Caetano, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020.
- Castro, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.
- Codo, Wanderley. **O que é alienação**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Col. Primeiros Passos.
- Dreifuss, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- Freire, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- Marx, Karl e Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1ª edição 1946. São Paulo: Hucitec, 1983.
- Mészáros, István. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- Moraes, Vinicius. **A casa**. LP a arca do Noé. 1980.
- Oliveira, Jôyara Maria Silva. **Educar para libertar**: a pedagogia libertadora na experiência do programa “escravo, nem pensar”. 118f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Marabá-PA, UNIFESSPA, 2019.
- Pinto, João Alberto da Costa. Os gestores na organização do capitalismo brasileiro (1930-1945). **História Revista**, Goiânia, v. 11, n. 12, jul/dez 2006, pp. 329-358.

- Portelli, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- Quijano, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000, p.201-246.
- Repórter Brasil. **Balanço 2018**. 2018b. Disponível em https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/07/Reporter-Brasil_Balanco-DRE_2018.pdf, acessado em 10 fev. 2026.
- Repórter Brasil. **Síntese das Atividades da Repórter Brasil em 2018**. 2018a. Repórter Brasil. Disponível em <https://reporterbrasil.org.br/sintese-das-atividades-da-reporter-brasil-em-2018/>, acesso em 20 fev. 2026.
- Silva, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970 - 1995)**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.
- Silva, Moisés Pereira. O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Rozières. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 329-346, janeiro-abril 2019.
- Silva, Moisés Pereira; et. al. A Guerrilha do Araguaia e a memória como direito na educação básica. **Revista Escritas do Tempo** – v. 4, n. 11, mai-ago/2022, pp. 99-112.
- Thompson, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.
- Tocantins. **DCT ciências humanas e ensino religioso**. Palmas: SEDUC, 2019.
- Walsh, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2009.