

Currículos, qualidade da educação e a “guerra contra a infância no Rio de Janeiro”¹

Maria Luiza Sússekind*, Lorena Azevedo do Carmo** e Jeferson Maske***

Resumo

O artigo foi escrito a seis mãos, trazendo resultados de duas pesquisas, mestrado e doutorado, e desenvolve a noção de necropolíticas, hierarquizando os trabalhos sujos e o direito à vida. Caminha pela desigualdade e pelas múltiplas formas de violência até dar foco, no campo das políticas curriculares, nos processos de exclusão e controle, ambos tomados como necrocurrículos de morte e apagamento de estudantes, professores e comunidades escolares em suas histórias e existências. Conclui que, apesar das formas plurais de resistências, sendo uma delas, contar e pensar histórias, o custo da morte é uma marca indelével da nossa temporalidade e, por isso, dos currículos.

Palavras-chave: currículo; guerra; necropolíticas.

Curricula, quality of education and the “war on childhood” in Rio de Janeiro”

Abstract

The article was written by three authors, bringing together the results of two research projects, a master's and a doctorate, and developing the notion of necropolitics by hierarchizing dirty work and the right to life. It explores inequality and multiple forms of violence until it focuses, in the field of curricular policies, on the processes of exclusion and control, both considered necrocurricula of death and erasure of students, teachers and school communities' histories and existences. It concludes that, despite the plural forms of resistance, one of which is telling and thinking stories, the cost of death is an indelible mark of our temporality, and therefore of our curricula.

Keywords: curriculum; war; necropolitics.

Currículos, calidad de la educación y la “guerra contra la infancia en Río de Janeiro”

Resumen

El artículo fue escrito por seis manos reuniendo resultados de dos investigaciones, de maestría y de doctorado, y desarrolla la noción de necropolíticas, jerarquizando el trabajo sucio y el derecho a la vida. Camina por la desigualdad y las múltiples formas de violencia hasta centrarse, en el campo de las políticas curriculares, en procesos de exclusión y control, ambos tomados como necrocurrículos de muerte y borrado de estudiantes, profesores y comunidades escolares en sus historias y existencias. Se concluye que, a pesar de las formas plurales

¹<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-29/100-criancas-baleadas-em-cinco-anos-de-guerra-contra-a-infancia-no-rio-de-janeiro.html>

* Doutora em Educação (UERJ). Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3054907039826552> E-mail: mluizasussekind@gmail.com

**Doutora em Educação (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8110-8560> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6172981455445838> E-mail: lorena.azevedo33@gmail.com

*** Doutorando em Educação (UNIRIO). Professor das séries iniciais e orientador pedagógico da Prefeitura Municipal de Maricá. Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6415-0524>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6477691485412510>. E-mail: oliveiramasse@gmail.com

de resistencia, una de las cuales es contar y pensar historias, el costo de la muerte es una marca imborrable de nuestra temporalidad y, por tanto, de los currículos.

Palabras clave: currículum; guerra; necropolíticas.

INTRODUÇÃO

Olimpíadas em Paris. Bombardeios em Gaza. Rússia fora da competição por causa da invasão na Ucrânia. Atletas dançam em barcos. Genocídio na Amazônia. Celine Dion volta a cantar. Viih Tube está grávida de novo. Iza foi traída pelo namorado. PMs que mataram o menino João Pedro em casa são inocentados. Mais um ônibus em chamas. A cobertura vacinal caiu. Cinco cidades brasileiras serão alagadas. Regiões do Brasil se tornarão inabitáveis por causa do calor. A temperatura tem ficado cerca de 7º acima da média. Suécia entra na OTAN. Rússia explora minérios no ártico. Kim Kardashian usou o jatinho para tomar um sorvete, indo de NY-LA. Elon Musk diz que sua filha trans foi infectada pelo vírus *woke*. Trump pode vencer a eleição. Metade da população mundial vive com menos de 10 dólares por dia. Mais pessoas morreram nos dois últimos anos nos Estados Unidos por overdose de opioides do que na guerra do Vietnã.

Escrevemos este artigo durante o mês de julho de 2024, quando cada uma e todas as imagens acima se movimentavam nas telas simulando espetáculos próprios em meio a uma marcha louca e cruel de destruição e desumanização. Em obras anteriores, falamos sobre as violências contra as mulheres e suas imagens no livro “O conto da aia” (Carmo, 2024) e nas criações com os currículos favelados (Maske, 2021) e da crueldade das políticas para o ensino médio (Süssekind, 2019). Escrevemos justamente por acreditar na importância de contar essas histórias para a desconstrução dessas imagens, e fazemos isso como forma de luta. Luta inspirada pela proposta de Krenak (2018) de suspender o céu, respirar, aprender outras formas de dançar, cantar e contar o mundo, para *adiar o seu fim*.

Adiamento que é viver o cotidiano, respirar com força lembrando que os fogos selvagens tiram o ar de muitos. Adiamento que é tentar criar, na e com a academia, produtos de pesquisa que façam sentido para os estudantes e que, sem serem descartados como simples manifestos, manifestem nosso profundo lamento diante das políticas de morte celebradas pela nefasta união entre capitalismo e patriarcado. Ao parir o colonialismo, nutrem-se de gente. uma máquina de moer gentes e sonhos.

Se, por um lado, foi a pandemia de Covid-19 que tornou o cenário do “fim-do-mundo” uma experiência real para as pessoas, foi ali também que humanidade se tornou sinônimo de resistência. O sentimento de inevitabilidade da 6ª extinção em massa e da mutação causada pela empresa capitalista-macho-ocidental no planeta se confunde com esperança, sonho e uma certa redescoberta dos povos originários e suas soluções duradouras e justas.

Nesse “cemitério de sonhos”, guerra, fome, doenças, mutações climáticas estão no cerne, na fundação e na manutenção das políticas de morte. Neste texto, vamos percorrer as políticas curriculares para educação infantil e ensino médio, diante da ideia de qualidade social da educação, e argumentar que estas hierarquizam o acesso à educação do mesmo modo que hierarquizamos os trabalhos sujos (Hughes, 2013) e o direito de viver (Mbembe, 2020).

“a humanidade é desumana”²

Infância vulnerável. Um levantamento feito pelo Observatório das Metrópoles (Ippur/UFRJ) e pela Central de Movimentos Populares (CMP) contabilizou, na área central do Rio — que inclui 14 bairros, entre eles, Centro, Santo Cristo e Gamboa — 69 espaços invadidos, onde moram pelo menos 2.475 famílias. Nas visitas a 30 deles, os pesquisadores contabilizaram mais de 500 crianças e concluíram que, em 25% dos cômodos, residem mães solo, que sustentam sozinhas os filhos (O Globo, 21.07.2024)³.

Para pensarmos essa constante guerra contra “os oprimidos”, tendo como foco, as infâncias, estas, em sua maioria, faveladas, destituídas de direitos e da própria vida, porque infâncias outras, que não atendem às demandas patricapitalistas, aparecem tão aglutinadas que se tornou difícil pesquisá-las separadamente, são descartáveis. Esses dois sistemas, patriarcado e capitalismo, em suas multiplicidades, não operam de forma isolada, mas se sustentam e se reforçam mutuamente.

Nosso trabalho, portanto, vai além, realiza a (des)costura dos sentidos que atravessam narrativas que nos ajudam a pensar no agora. E uma narrativa que vem nos possibilitando desdobrar essas alianças nefastas distopicamente é “O conto da aia”, de Margareth Atwood, originalmente escrito em 1985, mas que ganhou maior notoriedade no ano de 2017 com o lançamento de série televisiva de mesmo nome. Porém, acreditamos que não

² Verso da música: “Quando o sol bater na janela do seu quarto”, de Legião Urbana, do disco: “As quatro estações”, 1989.

³Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/07/21/infancia-vulneravel-estudo-revela-que-mais-de-500-criancas-vivem-em-30-ocupacoes-na-area-central-da-cidade.ghml?utm_source=whatsapp&utm_medium=canalwpp&utm_campaign=canalrio. Acesso em: 2 ago. 2024.

apenas por este motivo, para além de sua adaptação, a narrativa chama atenção pelo incômodo que traz pela atualidade e pelos esgarçamentos das vidas cotidianas.

Para dialogar com “O conto da aia” é preciso desenhar nosso entendimento de distopia, que vai além de pensar a narrativa como um futuro próximo que pode nos atingir. Ao contrário, bordamos nosso trabalho defendendo que a distopia é um olhar distorcido do agora. É uma ruptura de crenças que nos territorializam sempre em um porvir, sem dar atenção ou negar que o nosso presente é o lugar onde estamos, constantemente, violentadas/es/os. Dentro da obra criou-se um país chamado República de Gilead, antigo EUA. Uma sociedade patriarcal e fundamentalista, onde as taxas de natalidade estavam em declínio e a humanidade encontrava-se à beira da extinção, decorrente de cataclismas, guerras, poluições, doenças entre outras mazelas. É em meio às incertezas da humanidade que discursos escatológicos e fascistas ganham força e as promessas de solução entram em evidência, uma vez que discursos sobre a ira de Deus estar causando todos os males ganham credibilidade ante à catástrofe.

A narrativa de Atwood utiliza as aias como um símbolo da opressão das mulheres em um regime patriarcal extremista, sendo as aias mulheres férteis que são sequestradas pelo governo golpista para servir como incubadoras humanas. A autora chama atenção para o fato de que, embora ficcional, a obra utiliza apenas registros de violências reais, atuais ou parte do passado da humanidade.

Ângela Davis, ao estudar sobre a escravização nos EUA, nos ajuda a pensar nessas hierarquias de desumanização e descartabilidade, ao descrever que, na escravização, ao final, valorizavam-se não apenas os úteros férteis, mas também a escravização das infâncias, ao afirmar que:

[...] nas décadas que precederam a Guerra Civil, as mulheres negras passaram a ser cada vez mais avaliadas em função de sua fertilidade (ou da falta dela) [...]. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram “reprodutoras” – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar. Uma vez que as escravas eram classificadas como “reprodutoras”, e não como “mães”, suas crianças poderiam ser vendidas e enviadas para longe, como bezerros separados das vacas (Davis, 2016, p. 19-20).

Em relação à organização de Gilead, não apenas as mulheres, mas também as crianças eram usadas em trocas para fortalecer alianças e reafirmar o poder das famílias.

Conforme observado por Gerda Lerner (2019, p. 78), “é provável que a prática do comércio de mulheres tenha começado assim. Crianças de ambos os sexos eram comercializadas e, na maturidade, casavam-se na nova tribo”. Ambas eram vendidas ou entregues para quitar dívidas do homem chefe da família. Segundo Engels (2021, p. 135), “a venda dos filhos pelo pai foi, pois, o primeiro fruto do direito paterno e da monogamia”. Lerner (2019, p. 78) também sugere que “crianças de ambos os sexos tenham sido usadas como peões para assegurar a paz entre tribos”. Rubin (2012) destaca que a prática patriarcal de trocar um membro da família em detrimento de outro começa com o sequestro e a escolha dos filhos.

O trabalho pode ser definido como sujo na medida em que: ‘Pode ser simplesmente fisicamente repugnante. Pode ser um símbolo de degradação, algo que fere a dignidade de alguém. Finalmente, pode ser trabalho sujo na medida em que, de alguma forma, vai contra as mais heroicas de nossas concepções morais’ (Hughes, 1951, p.319).

Caminhamos por estudos interdisciplinares, ao lado da narrativa de Atwood, para destacar que não é atual a existência de contextos que apaguem as infâncias e as objetifiquem em detrimento dos patricapitalismos como produto a ser vendido, trocado e descartado quando não mais for útil às demandas futurísticas cruéis. Futurísticas, porque as crianças são, em grande parte, vistas como pessoas em desenvolvimento para um fim, que é o trabalho, para tornar-se mão de obra descartável.

Ainda dentro de “O conto da aia”, para pensarmos nas infâncias que são os futuros trabalhadores descartáveis, existem territórios, conhecidos como colônias, onde o solo é altamente radioativo, causando a morte daqueles que o ocuparem. Daí, uma grande sacada da patricapitalista Gilead, o envio às colônias como forma de punição para limpar o solo radioativo até a morte. Nossas colônias, lixões clandestinos a céu aberto com seus solos e objetos perfurocortantes contaminados estão tão distantes assim de Gilead? Pessoas e famílias que vagam nas ruas buscando sobras nos lixos do Rio de Janeiro e do mundo estariam tão distantes assim de Gilead? Nossos estudantes, que deveria estar frequentando o ensino médio, mas estão entregando comida por valores vis, pedalando maratonas diárias em veículos alugados, estão tão distantes assim de Gilead?

Assistente em van escolar e motoboy nas horas vagas: quem é o jovem morto em colisão com Porsche /O motociclista Pedro Kaique Ventura Figueiredo, de 21

anos, morreu na madrugada desta segunda-feira (29) (CNN Brasil, 27.07.2024).⁴

Nesses lugares, que são reconhecidos como colônias penais, logo, seus trabalhadores são corpos demarcados como territórios impróprios, tóxicos e passíveis de aniquilação, após atender a demanda da limpeza. Assim, dialogando com Federici (2019, p. 217), entendemos as colônias como um lugar para desacumular trabalhadores indesejados, além de minar a resistência e reduzir os custos da produção de trabalho.

Em 2022, a BBC⁵ publicou matéria com a seguinte afirmação: “Alguns especialistas entendem que o planeta passa atualmente pela sexta extinção em massa agora, no momento em que vivemos”, em que destaca a responsabilidade da humanidade e seu consumo desenfreado. Essa notícia é mais um alerta de que estamos habitando o planeta de maneira desrespeitosa, contudo, esse desrespeito, ainda em diálogo com a matéria, é oriundo, principalmente, das atividades da agropecuária que se autointitula *pop*. Quais medidas serão tomadas quando não mais houver como contornar toda a destruição provocada no planeta? As colônias, lixões, atingirão todas/es/os nós em vez de uma parte da população? Seremos nós, também, pessoas despossuídas de vida em solo tóxico? Não podemos fingir que todo esse diálogo não desemboca em nossos rios educacionais, poluídos com ideais de limpeza de tudo aquilo que não converge com o que é *pop*.

Essa conversa é currículo, porque, como conversa complicada, fala sobre muitas coisas (Süssekind, 2014). Fala sobre vida, morte, apagamentos, infâncias que, violentadas, deixam de ser infâncias, deixam de ser vidas em políticas curriculares que, na busca pela homogeneização/limpeza, as engessam ou as negam. Para Frangella e Queiroz (2023), os movimentos de uniformização das infâncias, em sua essência, remontam às ideias que sustentavam a colonização à luz dos discursos de salvação e civilização, um jeito certo de ser.

A busca pela padronização de conhecimentos, de indivíduos, é um movimento de limpeza das colônias de saberes e estares. Para as infâncias, é também ruptura das diferenças, dos movimentos, dos ciclos com tentativas de captura e fixação dos sentidos de infâncias e de toda educação infantil quando se determina um conjunto de aprendizagens e

⁴ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/assistente-em-van-escolar-e-motoboy-nas-horas-vagas-quem-e-o-jovem-morto-em-colisao-com-porsche/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-63901851>. Acesso em: 15 jul. 2024.

períodos de tempo e idade para tal. As lógicas centralizadoras argumentam uma garantia de um comum democratizante, inclusive para a educação infantil, contudo, reduzem a ideia de educação para ensino, que se encaminha com/para discursos de avaliação de qualidade, mesmo que não haja promoção nesta etapa.

Como em Gilead, as políticas curriculares homogeneizantes se valem da necropolítica (Mbembe, 2016), dos controles e das garantias de suas próprias leis, tornando-se territórios onde as violências atuam a serviço da civilização. Mbembe afirma que “a soberania é a capacidade de definir quem não é importante, quem é ‘descartável’ e quem não é” (2016, p 135). Assim, como também é a capacidade de asfixiar o epistemologicamente desviante como forma de garantir a uma civilidade e qualidade eurocêntricas, adultocêntricas, falocêntricas e heteronormativas. São práticas *políticasculturais* baseadas num profundo divisionismo que se alimenta da permissão de desumanizar e acabar com as vidas de populações inteiras.

Localizando a política de morte que volteia as favelas e periferias, para além da afirmação de que é preciso exterminar algumas pessoas ou grupos para garantir a ordem pública e o bem-estar de outros, não se limita às operações policiais e aos homicídios cometidos nelas, mas se estende por vários caminhos das vidas dessas pessoas, na medida em que quando se nega a legitimidade, quando se exclui, subalterniza, se faz, portanto, necropolítica.

Currículo e qualidade: a base e a morte nas pontas

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia. (Manuel de Barros, “Menino do mato”).

Enquanto a riqueza extrema cresce, cresce também a pobreza extrema. Longe do que alguns podem imaginar, quase a totalidade da população hoje vive sentindo os impactos das mudanças climáticas (ondas de calor, grandes secas, inundações, contaminação). Água potável já falta, água contaminada abunda. A quase totalidade daquilo que os economistas concordaram chamar de riqueza gerada por uma nação, ou pelo conjunto delas, é usufruído por apenas 1% da população, segundo a Oxfam (2020). Essa riqueza não dividida compartilha seus restos e dejetos.

De acordo com o Censo Escolar 2022, podemos verificar que, desde a LDB/96, o sistema cresceu e ficou mais inclusivo, contudo, um número assustador de crianças e jovens que deveriam estar dentro do sistema não está. Isso é um problema legal, que deveria assombrar

as noites dos magistrados e procuradores da infância e juventude, é um problema político que deveria levar à cadeia secretários municipais e estaduais de educação. Porém, toda política de morte é sempre bem pactuada, e esse problema se dilui em outros tantos, tornando-se um problema de cada mãe, de cada criança, de cada diretora de escola.

Políticas de morte se desenham em muitas mãos, umas mais ativas e outras apenas silenciosas. E, com isso, milhões, milhões de crianças ficam fora das escolas. Isso as torna vulneráveis ao abuso, ao trabalho, à exploração, a violências múltiplas e morte. Por isso, ao olhar o gráfico a seguir, sugerimos observar não só o número de crianças e jovens que estão fora da escola, mas aqueles que nós, como sociedade, estamos deixando morrer de modo mais fácil.

Gráfico 1 – População de 4 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil, 2022



Fonte: Censo Escolar/MEC.

Seria sem dúvida hipocrisia de nossa parte livrar quem está “dentro” da escola do abismo da desigualdade. Ao contrário, falar de necropolítica significa admitir que estamos em guerra, muitas guerras simultâneas, e uma delas é a guerra permanente contra crianças, mulheres, pobres, pretos, pessoas LGBTQUIAPNB+ e, por isso mesmo, contra os jovens do ensino médio.

Apresentando-se como candidata à balizadora da qualidade educacional (Brasil, 2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) protagoniza discussões nas diferentes esferas do poder público, mais notadamente na esfera municipal, cujos sistemas de ensino têm se desdobrado para adequar suas matrizes curriculares às mudanças trazidas pelo documento

com o desejo e/ou a alegação de alvejar equidade. A versão homologada do documento se destaca por apresentar uma estruturação susceptível de adaptações pelos estados e municípios, fazendo uso de diferentes veículos de divulgação. Uma das questões trazidas para o campo curricular é o vínculo de competências, identificadas por códigos, ao tratamento didático proposto pelo documento, englobando “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

O desejo por controle expresso pelos currículos mínimos, políticas de massificação de livros didáticos, testagens externas e políticas de currículo e formação de professores, fazendo um paralelo com as práticas faveladas e estéticas marginalizadas – e *glocais* – por políticas curriculares que se pretendem globais em torno de uma suposta totalidade. Como professores/as e pesquisadores/as, defendemos que os cursos de formação elaborados por especialistas (Sússekind, 2014) e ofertados pelas políticas de formação docente se encontram diante de um grande abismo ao chegar ao chão das escolas públicas, cuja distorção teórica e prática chama a atenção para os confrontos epistemológicos negligenciados por essas políticas, intimamente ligadas, quase sempre, a um caráter *necro*. A projeção dos necrocurrículos se baseia na noção de *um comum para todos*, e cabe a nós, pesquisadores, questionar o que é esse comum, para quem ele é projetado e para quais aspectos teórico-metodológico-epistemológicos ele se inclina:

Mas o maior problema com as Normas Comuns é a forma com que corporações, na cama com o governo, estão administrando a reforma educacional e, no processo, deixando de lado as vozes dos alunos, professores e pais... fazendo a privatização da educação pública, pagamento por mérito, e vigilância nas escolas. O objetivo é mesmo um currículo nacional, mas com corporações ao centro do governo (Price, 2014, p. 16).

A proposta de unificação curricular nacional imposta e, paradoxalmente, recebida com festa em alguns estados e municípios a partir do processo de normatização da BNCC tem ganhado diferentes formas ao se chocar com os contextos das escolas, que têm sentido a força da asfixia trazida por esse movimento de alinhamento (Brasil, 2018) de outras políticas educacionais de controle e vulnerabilização da docência – e também das infâncias e juventudes. A incisiva tentativa de controle e restrição de sentidos trazida pela recente gama de políticas

educacionais neoliberais nos remete à metade do século XX, quando o auge do tecnicismo chegava às escolas com a proposta intimamente ligada às relações de produção (Süssekind, 2014). A relação triádica (Geraldi, 2015) professor – aluno – conhecimento ainda aparece sob diferentes vertentes na contemporaneidade, tanto na perspectiva do professor como transmissor de um conhecimento produzido por outros como aquele que controla o processo ensino-aprendizagem (Geraldi, 2015).

Outra relação, a tríade de sucesso – progresso – tecnologia desconsidera outras formas de sociabilidade (Silva, 2012) e existência, pois nega o acesso a direitos fundamentais aos indivíduos em virtude de condições socioeconômicas, de ser, de estar e de se reconhecer no mundo. No contexto desta escrita, e nas ondas de um tsunami conservador (Oliveira; Süssekind, 2019), nega e não envolve a favela, as periferias e os sujeitos, dos quais a todo momento tenta despir a legitimidade, mas que vivem e praticam (Certeau, 2014) esses espaços onde é forçada a produção da inexistência. Tais vertentes têm se fundido em apenas uma nos documentos oficiais de currículo, avaliação e formação docente, que exercem cada vez mais força e impacto sobre o chão das escolas públicas e disseminam exclusão, excomunhão e mortes epistemológicas.

Escrevemos em um momento político delicado. De um lado, enfrentamos fortes vieses da extrema direita, presentes não apenas no Congresso Nacional, mas em grande parte dos estados brasileiros, cuja força se encontra na disseminação de notícias falsas, na subtração de direitos fundamentais básicos e ataques aos corpos que inquietam um moralismo religioso e patriarcal, ainda que vivenciemos uma social-democracia desde sua vitória no ano passado. De outro, novas aspirações do mundo contemporâneo, como a ascensão da inteligência artificial e o desequilíbrio climático, tragédia que em sua arrogância alimenta as necropolíticas (Mbembe, 2016), a destruição ambiental e remete a um futuro de incertezas e inseguranças. E, no Rio de Janeiro, as narco-milícias-evangélicas já se anunciam nas candidaturas à prefeitura. Um estado que teve seus últimos governadores investigados e presos.

Como professores-pesquisadores podemos dizer que a equação *conteúdos escolares x trabalho docente* tem nos custado muito caro, principalmente nos últimos anos. A necessidade de garantir as habilidades, competências e, de modo geral, as aprendizagens da BNCC e seus resultados, transformou esse *mínimo* em um fardo absurdamente pesado para

professores e outros profissionais da educação que, assim como todos, estão imersos em incertezas e vivendo em um cenário em que habitam o medo, a insegurança e a preocupação com o que há de vir – e quando a atual situação findará, se é que não vivemos no *fim do mundo do fim* (Süsssekind; Merladet; d’Avignon, 2022).

Não foram e não estão sendo poucas as palestras e matérias jornalísticas abordando o uso de tecnologias no campo das metodologias de ensino, bem como a necessidade de *inovação* das escolas e das práticas pedagógicas, em virtude de um *novo normal* sustentado pela defesa de um padrão de qualidade que atenda igualmente a todos. Sob a justificativa de garantir acesso e qualidade, alegam democratizar o conhecimento por meio de metodologias de ensino sem, no entanto, interromper a corrente de tarefas que são desembocadas nas salas de aula, como testagens, olimpíadas, simulados com vistas aos indicadores educacionais.

Estando impressa nas políticas de currículo atuais, essa ideia de aproveitamento escolar correlacionada ao êxito nas disciplinas curriculares é cruel. Sobretudo, esse atribuído mediante notas e conceitos, e partindo do fato de que os sujeitos não são iguais e, previsivelmente, muitos estudantes não atingem os objetivos impostos pela lógica cruel da injunção do *comum para todos*, sendo concebidos como reprováveis, fracos e fracassados diante dos mecanismos do *quem vai e quem fica pelo caminho*. Sabemos que muitos desses “fracassos” são diretamente relacionados a fatores extraescolares.

Contudo, apesar de acreditar que isso é real justamente por experimentarmos diversas vezes ao longo da vida esse lugar de negatividade, não é justo que defendamos que a escola pública e seus sujeitos não possuam condições de ter o seu valor reconhecido e sua legitimidade reafirmada. Se defendermos a escola pública como espaço de ausência, pelo que ela não tem, pela suposta incapacidade de alcançar algo fixado por um currículo empedrado, lamentavelmente a noção instituída de fracasso escolar cria justificativas para a sua própria existência.

Não caíamos na falsa ideia de uma (des)necessária e ilógica redução da complexidade dos conteúdos escolares, eufemisticamente chamada de adaptação curricular, que subtrai o direito e nega a capacidade de aprendizagem daqueles, assim chamados, menos favorecidos, os muitos que não têm apoio familiar, para justificar dificuldade da apreensão de um conteúdo ou outro. Muito pelo contrário, estejamos à espreita das modificações e recriações

curriculares que esses favelados têm a fazer, atentos às tramas (Coelho, 2018) que são tecidas cotidianamente e aos enredamentos que eles fazem com esse ou aquele conteúdo. Aprendemos com Rodrigo Torquato da Silva (2010, 2012, 2015) que as relações entre crianças, favelas e currículos escolares pecam muito menos por dificuldades ou ignorâncias e muito mais por (des)afetos e (des)apoios, muito mais pela facilidade que o sistema possui de declarar sua incapacidade para lidar com “aquela criança que não tem jeito”. Desigualdade, injustiças sociais e cognitivas são marcas coletivas e históricas, desenham linhas abismais e vitimam pessoas ainda as tornando individualmente culpadas pelo próprio fracasso, violência ou morte.

Para além dos livros e materiais didáticos, que carregam consigo a carga técnica formalizada pela BNCC, os conteúdos – ou, em sua redução conceitual, os *currículos-mínimos*, adotados pelos sistemas de ensino – são outro ponto crucial que tem provocado discussões a respeito do que deve ou não ser ensinado nas escolas, aos quais “importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um *professor tarefeiro* e um *aluno que marca X*” (Fernandes, 2015). Longe de desqualificar a importância do conhecimento científico e das disciplinas escolares, cabe elucidar que os embates epistemológicos que se travam nos currículos e nas escolas não buscam, em hipótese alguma, inviabilizar conhecimentos considerados relevantes socialmente, mas sim se contrapor a qualquer tentativa de apagamento, silenciamento e aniquilação de saberes locais, *glocais*, e conhecimentos outros que são tecidos ao longo das histórias de vida, das experiências e das vivências dos “sujeitos praticantes” (Certeau, 2014, p. 44) das escolas. Não nos posicionamos, porém, contra os conteúdos escolares, mas reconhecemos que tudo o que existe e é experimentado se configura conteúdo e é currículo, portanto, são conversas complicadas.

São complicadas porque as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas [...] essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (Süssekind, 2014b, p. 207).

A imposição dos currículos mínimos às escolas assume várias e intangíveis formas de intervenção ao trabalho docente e à vida escolar dos estudantes. Uma delas, que consideramos importante no âmbito das salas de aula e perante os instrumentos de avaliação, cristaliza-se quando os conteúdos considerados mínimos ultrapassam o que professores e

estudantes desenvolvem no decorrer do trabalho pedagógico, culminando em altos números de reprovações na medida em que o *mínimo* não dá conta dos contextos vividos e experimentados por estudantes. Hierarquicamente impostos e sistematizados, tais currículos rompem com a autonomia docente e coisificam o estudante (Sússekind, 2014) à medida que se intensificam na busca por um padrão de qualidade pautado na aquisição de habilidades e apreensão de disciplinas.

Temos chamado atenção, com diversos autores e em escritos anteriores, sobre um modo displicente e preguiçoso de pensar e praticar as políticas de conhecimento e as políticas curriculares (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, 2018, 2019; SÜSSEKIND, 2014a; 2014b; 2017; SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016a; 2016b). Displicente e preguiçoso porque, segundo entendemos a partir da obra de Santos (2001, 2004, 2005, 2006, 2010, 2013, 2019), o modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. Assim, dominado pela preguiça de reconhecer o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal e se tornou hegemônico tem uma razão indolente. De modo displicente e arrogante arvora-se de tal superioridade em que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único (Sússekind, 2019, p. 93).

A supervalorização da necessidade de aquisição desses conhecimentos supostamente imprescindíveis para que o sujeito alcance um tipo de emancipação intelectual tem sido trivial em discussões que envolvem as escolas principalmente nos últimos meses e atingir níveis projetados pelas políticas de currículo se apresentam como meta perante as estatísticas educacionais. Para nós, são afirmações que desconsideram a docência como trabalho intelectual e não reconhecem nas comunidades saberes e autorias. Reforçam privilégios e violências, além de negarem as conquistas das pesquisas do campo do currículo e das epistemologias do Sul e da ordinariedade. Contra essas ideias reiteramos acreditar que, equivocadamente, as pessoas comuns, estudantes, professores são tomados como reprodutores passivos de ideias e conhecimentos dominantes, mas não são. São criadores de culturas desprezadas, silenciadas e invisibilizadas, já que:

[...] onde o aparelho científico, o nosso, é levado a partilhar a ilusão de poderes de que é necessariamente solidário, isto é, a supor as multidões transformadas pelas conquistas e vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas (Certeau, 2014, p. 248).

As escolas públicas têm sido bombardeadas pela grande quantidade de demandas trazidas pela adequação curricular à BNCC e pela preparação para as testagens do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos efeitos estão sendo sentidos principalmente por professores e gestores, que têm sua autonomia cassada perante tais exigências feitas pelas fundações e secretarias de educação, em cumprimento às normas estabelecidas pelo poder público federal. Os ranços que as recentes políticas educacionais de cunho neoliberal, responsáveis pela criação dos “*standards* de aprendizagem” (Fernandes; Nazareth, 2018), têm deixado nos chãos das escolas refletem na descaracterização do trabalho dos professores em virtude de uma tendenciosa qualidade educacional, em nome da qual saberes e histórias são marginalizados e aniquilados em virtude do que é compreendido como legítimo.

A palavra “qualidade” tem se destacado entre as recentes políticas de currículo como algo novo, capaz de apagar quaisquer empecilhos à garantia de um mesmo padrão educacional para todos, jogando para segundo plano o sentido polissêmico (Fernandes; Nazareth, 2011) da palavra, que gira em torno de indagações, como: a que campo essa qualidade interessa e até que ponto ela atende todos de maneira justa e igualitária. Considerando as discussões no campo de currículo, avaliação e formação de professores em muitos estados e municípios, a palavra vem sendo vinculada por documentos externos a um padrão de ensino qualitativamente superior ao ensino público, visando equipará-los aos grandes sistemas de ensino privados existentes no país.

Os livros didáticos e os cursos de formação continuada para professores insistem em apontar as estratégias para alcançar a tão sonhada qualidade educacional, com destaque para o êxito do/no processo de ensino-aprendizagem, cuja maior ênfase se dá no processo de ensino. Se assumirmos tais fatos isentos de qualquer criticidade a respeito do que realmente se pretende com isso, chegaremos à conclusão de que a lógica é absurdamente sedutora para muitos: excelentes escolas públicas, professores com um padrão de formação que dê conta de todas as demandas das salas de aula, estudantes com ótimo desempenho escolar, livros didáticos que por si só dizem o que deve ser feito, isentando o professor da obrigação do planejamento sistematizado, matrizes curriculares com o que deve ser ensinado, objetivos de aprendizagem (Brasil, 2018) para cada ano de escolaridade. Contudo, esconde-se por detrás

dessas pretensiosas armadilhas, não o controle dos conteúdos, como muitos acreditam, mas o controle da escola pública e o silenciamento das múltiplas redes que nela são tecidas.

O docente flutua à superfície da cultura: ele se coloca na defensiva à mesma proporção em que se percebe mais frágil. Torna-se inflexível. É levado a reforçar o rigor da lei das fronteiras de um império do qual não está mais seguro. [...] Sob essa perspectiva, os estudantes aceitam a guilhotina do exame ou o formalismo do ensino: é idiota, mas uma condição obrigatória. Jogam um jogo que perdeu toda a credibilidade (Certeau, 2012, p. 130-131).

“Em nome da ordem e do bem comum, não importando, com isso, o quanto de vida tem sido apagado” (Coelho, 2009, p. 1), a espessa e, diga-se de passagem, injusta massa formada pelas políticas de currículo, avaliação e formação de professores tem empurrado para o abismo, isto é, para a inexistência e aniquilação, inúmeras possibilidades de ser e existir no mundo. Em prol da qualidade e da equidade em educação, vidas, experiências e histórias têm sido dizimadas por um discurso que se apresenta redentor, partindo do pressuposto de que todos têm as mesmas condições, na medida em que uma mesma base é oferecida a todos, sem distinção. Rejeita outras lógicas de ser e estar no mundo, tornando invisíveis formas de sociabilidade que não condizem com os modelos predefinidos de comportamento fixados pelo pensamento moderno, este pautado em um modelo epistemológico único.

Sem abdicar da luta e da resistência às tentativas de sucateamento das escolas, como defendemos neste artigo e acreditamos como *professorespesquisadores*, não é justo que reafirmemos ordenamentos que buscam incessantemente subjugar a escola pública relegando-a a um lugar de inferioridade e de escassez. Pelo contrário, perante os deslumbrantes desenhos da multiplicidade epistemológica, dos *espaçotempos* de criação (Alves, 2001; Oliveira, 2016) e das cores da favela (Alvito, 2001) não é conveniente que a escola pública continue sendo enxergada através dos espelhos de um modelo preguiçoso e simplificador de entendimento do mundo (Prestes; Süsssekind, 2017), que manipula o que é real e usa o *público* como justificativa – e culpa – para/pelo suposto fracasso produzido pelas políticas curriculares prescritivas.

Em momento algum, buscamos desmerecer o papel das escolas públicas, usando suas fragilidades como entraves à inovação e à qualidade, e sim defendê-las como *espaçotempos* de autoria curricular e de resistência às investidas da lógica excludente de compra e venda do campo educacional. Não se busca defender que o que é público não tem qualidade sob a justificativa de que os problemas das escolas públicas são efeito da falta (faltam condições de acesso, faltam oportunidades, faltam responsáveis que acompanhem as crianças

em suas tarefas, faltam professores), mas denunciar quaisquer políticas que reduzem a escola a um lugar em que bons triunfam e ruins fracassam, defendendo as escolas pelo que elas são e valorizando sua riqueza como espaço de resistência e criação de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Bororo vão descendo lentamente para a morte coletiva enquanto Lévi-Strauss veste o fardão da academia (Certeau, 1994, p. 87).

Considerando que as políticas de currículo e formação de professores só permitem ler o que está prescrito e previamente definido por especialistas externos à escola e que o desejo por controle tem se cristalizado nas escolas públicas se colocando como ameaça à democracia e à educação do público... Considerando que essas políticas vêm negligenciando os usos (Certeau, 2014) dos currículos prescritivos e hierarquizando negativamente algumas das formas de sociabilidade (Silva, 2012) que compõem esses espaços, sua multiplicidade e simultaneamente sua singularidade e, com isso, colocam em risco as historicidades e as possibilidades de as pessoas viverem vidas mais vivíveis (Butler, 2020)... Considerando, ainda, que os que fogem às normas, os *infames da escola* não se intimidam perante o controle que se manifesta por meio desses instrumentos e desafiam o padrão de qualidade e, antes, burlam as regras do jogo, mesmo que para isso tenham que jogar com suas estéticas no terreno do outro, das autoridades e dos modelos que visam ao bem comum e à normatização de padrões... Apostamos nos currículos. Nos currículos criados nos cotidianos com as comunidades das escolas, e que são favelados, antirracistas, antipatriarcais e gasosos.

Apostando no estado *gasoso* (Coelho, 2018) dos currículos, que se esvaem e sobre os quais não se exerce controle, e defendendo os cotidianos das escolas como espaços de criação e inventividade, apontamos para a criação curricular *na, da e com* a favela e com os sujeitos praticantes (Certeau, 2014, p. 44), apesar de enfrentar necropolíticas e necrocurrículos, como potenciais para a formação de professores e produtos curriculares invisibilizados que chamamos de “currículos favelados”. Como a importância da ecologia e do dissenso nos movimentos de *ensinagemaprendizagem*. Como a surpresa, o espanto, elementos constitutivos das conversas complicadas. “[...] Surpresa na pesquisa. Porque a pesquisa tem o compromisso com surpreender, inventar e *des-criar* o social” (Süssekind; Santos, 2016, p. 285).

Vivemos tempos turbulentos em que a todo custo o direito de ser reconhecido – e de ter sua humanidade reconhecida – é cassado em virtude da diferença, e é justamente essa diferença que os faz favelados, desorganizados, desproporcionais, despidos de legitimidade, e é ela que ao mesmo tempo os faz tão autênticos e deglutidores de normas e padrões.

Este sentimento generalizado de uma salvação tecnológica para as escolas é subsumido por um mais amplo, mesmo civilizacional, que é a fé na tecnologia para transformar a terra em um paraíso para os escolhidos, por exemplo, os empresários. Mas os educadores devem se perguntar: a tecnologia – e especificamente a internet – pode melhorar a condição humana? Apesar de sua associação com a violência – nos EUA, mais recentemente, com o massacre em Orlando de 13 de junho de 2016 –, há aqueles que ainda respondem a essa pergunta afirmativamente. Eles apontam que em alguns lugares a internet tem ajudado a combater a corrupção, em outros tem incentivado mais meninas a irem à escola, enquanto em outros, ainda, permitiu aos cidadãos monitorar fraudes eleitorais e divulgar registros de violência policial. Para aqueles que só conseguem dar de ombros, cinicamente, diante de tal questão, as evidências vieram de uma fonte improvável. De acordo com um relatório divulgado pelo Banco Mundial em 13 de janeiro de 2016, no entanto, as vastas mudanças trazidas pela tecnologia não têm “ampliado as oportunidades econômicas ou a melhoria do acesso a serviços públicos básicos” (SENGUPTA, 2016, A11). O Banco advertiu que as inovações da internet estão expandindo as desigualdades e apressando o esvaziamento dos empregos de classe média (SENGUPTA, 2016, A11). (Pinar, 2016, p. 185).

A pretensiosa e aniquiladora busca pela qualidade educacional se mostra, em todos os seus desenhos, disposta a dizimá-los, fazê-los perecer e lançá-los ao abismo sob a acusação de serem profanos, motivo pelo qual resistem à imposição do comum e à morte da diferença, borbotando caminhos e alternativas. É com muito pesar, contudo, que ao serem tomados por favelados, muitos desses currículos – refiro-me aqui às vidas humanas ceifadas por conta de condições sociais e econômicas, afinal currículo é vida – são aniquilados dia após dia nas favelas e periferias urbanas em virtude de serem o que são, denunciando, com suas vidas, as políticas de morte que permeiam os direitos individuais. Mas é com esperança que defendemos, e assim reiteramos nosso compromisso na academia, com os “oprimidas/es/os” e com a criação de produtos que afirmem seus direitos à existência, seus direitos à vida e seus direitos de ser *favelado*, de ter justiça social e reparativa, e que o direito à educação seja também o direito à diferença.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p.13-38.
- ALVITO, Marco. **As cores de Acari**: uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUTLER, Judith. **Sin Miedo**: formas de resistencia a la violencia de hoy. 1a Ed. em formato digital [Ebook Kindle]. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2020.
- CARMO, Lorena Azevedo do. **Quebrando os patriarcados com o Conto da Aia**: vivências e experiências de uma professora. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 5. reimp. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.
- COELHO, Gustavo. Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da lei. *In*: **32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5832--Int.pdf> Acesso em: 10 jul. 2024.
- COELHO, Gustavo. Monstros, Rojões, Bambus, Bolas e o Fundão: encantarias em performances de uma juventude rueira. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 197-2018, abr./jun. 2018.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ENGELS, Federich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder; Aparecida Maria Abranches. 10. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira.; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan./jun., 2011.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira.; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 893-906, out./dez. 2018.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1136, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1136.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

HUGHES, Everett Cherrington As boas pessoas e os trabalhos sujos. In: COELHO, M. C. **Estudos sobre interação: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: ED. UERJ, 2013.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MASKE, Jeferson. **Currículos favelados**: um relato de hibridismo curricular na, da e com a favela. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. Pandemia democratizou o poder de matar, diz autor da teoria da necropolítica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 mar. 2020. Mundo, p. 1-2. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 24 maio 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: Faperj, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84868, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/w4Pq6Yrn3c8RXXQWBvXXTk/>. Acesso 18 jul. 2024.

PINAR, William. O paraíso na terra. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29913>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PRESTES, Eduardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco. **Revista Communitas**, v.1, n. 2, jul-dez, 2017.

PRICE, Todd Alan. Comum pra quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1614 – 1633 out./dez., 2014.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a economia política dos sexos. Recife: SOS Corpo, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Escola-favela: Sociabilidades e epistemologias que “comandam” espaços. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/G13-6014--Int.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-favela, favela-escola**: esse menino não tem jeito. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Direito Penal e escolarização das classes populares: rebatimentos da lógica criminalizadora. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 25, dez. 2015.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1512-1529, 2014a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>. Acesso em 15 jul. 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MERLADET, Fábio André; D’AVIGNON, Maria Giulia. O fim do mundo do fim. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 994–1008, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.74736. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74736>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Outubro/2024*.