



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2170 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 12 - Currículo

BNCC: POLÍTICA DE CURRÍCULO NEOLIBERAL

André Luiz da Silva Coube - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

BNCC: POLÍTICA DE CURRÍCULO NEOLIBERAL

Introdução

Nesse texto, busco investigar algumas das discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e analisá-la enquanto política curricular neoliberal à luz do *contexto de influência* do ciclo de política de Stephan Ball.

Os defensores da BNCC dizem que o documento visa atender uma demanda muito urgente na Educação Brasileira: a melhoria da *qualidade*[i] educacional. Um dos principais fatores para tal diagnóstico acontece por meio de avaliações padronizadas de abrangência internacional, o PISA, e nacional, o IDEB, nas quais o Brasil não consegue apresentar “avanços” significativos em ambas avaliações, estando abaixo das expectativas do Ministério da Educação (MEC)[ii], e ficando nas últimas posições em vários anos, nesse caso, no âmbito internacional. Esses resultados forjaram um sentimento pessimista sobre a Educação brasileira, forçando os governos das três esferas administrativas a tomarem medidas para mudar o cenário “caótico”.

Em meio a esse contexto, foi criado um grupo em 2013 intitulado “Movimento pela Base Nacional Comum”[iii]. O movimento é composto por pessoas físicas e jurídicas como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, entre outras. Nos sites específicos das referidas empresas, gostaria de destacar algumas passagens como: parcerias destas com outros entes públicos e privados, a necessidade da valorização docente, preocupação com a melhoria da Educação, protagonismo estudantil, equidade e direito à aprendizagem. Inclusive, as duas últimas estão presentes nas seções de apresentação e introdução da BNCC, com referências sobre “promoção da equidade” (BRASIL, 2017, p.5) e “direito de aprender” (Ibid, p.15).

No entanto, há uma grande incompatibilidade desses objetivos em relação aos caminhos escolhidos para atingi-los na perspectiva de uma BNCC.

A equidade, que parte do princípio que todos são diferentes, diferencia o tratamento às pessoas conforme as suas necessidades individuais para a promoção da justiça. Diferentemente, a igualdade parte do princípio que todos são iguais, portanto, devem ser tratados iguais para haver justiça. Dessa forma, as diferenças são invisibilizadas e as desigualdades são acentuadas.

A promoção com foco na equidade não pode advir de uma lista fechada de conteúdos que determina o que deve estar nos currículos nas escolas. Ao colocar conteúdos em uma lista, escolhendo-os como importantes, deixa de lado vários outros conhecimentos que são tão importantes quanto. É formada assim uma linha abissal (SANTOS, 2009) que hierarquiza conhecimentos, sujeitos, *saberes-fazer*s e diversidades e joga alguns deles do lado de lá do abismo. De um lado, entidades colocadas como importantes para determinar conteúdos listados e do outro lado, sujeitos invisibilizados tendo suas práticas e saberes silenciados por um currículo homogêneo. Pautar o currículo pela igualdade, é aprofundar ainda mais as desigualdades socioeconômicas ao não considerar as diferenças locais e, sobretudo, as diferenças ontológicas de singularidade de cada indivíduo.

Acredito como melhor forma de promover a equidade e defesa da escola pública é o fortalecimento da democracia nas escolas, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Escolas, comunidades e sujeitos são diferentes, logo, as resoluções de conflito precisam ser diferentes, pois serão as melhores soluções possíveis.

Na questão sobre o direito à aprendizagem, Oliveira (2017) discute a distinção dos termos “direito à aprendizagem” e “direito de aprender”. A autora fala que enquanto o primeiro diz respeito a garantia legal imposta ao Estado de garantir o acesso e permanência na escola assim como acesso à saúde, à segurança, ao lazer, o segundo se refere ao direito dos cidadãos de exercê-lo da maneira como melhor lhes convém. Isso significa que o sujeito pode aprender o que quiser, quando quiser, inclusive de não aprender o que não quiser. A BNCC ao propor uma lista de conteúdos obrigando os professores a ministrá-los e os estudantes a aprenderem com uma idade “certa” em determinado ano escolar para posteriormente ter seus desempenhos avaliados não se constitui um direito e sim um dever. É tentar transformar os estudantes em objetos e não os deixar serem sujeitos (OLIVEIRA, 2017), ou seja, protagonistas da sua educação, além de acabar com a autonomia docente.

Vejo a BNCC como uma (im)possibilidade (SÜSSEKIND, 2014), pois sua concepção de currículo é reducionista, considerando-o como objeto e não como vivências na escola.

O processo de *ensinoaprendizagem* é sinuoso. Quando escolhemos aprender algo, escolhemos ignorar outro inevitavelmente. Já dizia Santos (2009, p. 56) que “a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos”. Congelar conteúdos é não oportunizar a escolha de quais caminhos seguir.

Após essas primeiras impressões, questionamos: a quem interessa a implementação da BNCC? A quem interessa a bimestralização do ensino? A quem interessa o apostilamento? A quem interessa o ranqueamento de escolas? Para refletir um pouco sobre essas questões, acho importante pensar no processo de construção da BNCC pelo *contexto de influência* do ciclo contínuo de política.

Ciclo Contínuo de Políticas

A abordagem do ciclo contínuo de políticas é um método de pesquisa, como o próprio autor, Stephen Ball, a define em entrevista para Jefferson Mainardes e Marcondes^[iv], pois é uma forma de problematizar o processo de formulação de políticas públicas e não simplesmente de descrevê-las. Para Ball, as políticas são únicas e não são cumpridas de “cima para baixo” de forma hierárquica nas instâncias governamentais e institucionais de forma tão direta quanto possa parecer. Esse processo é bastante complexo, pois envolve a transformação da modalidade primária, que se refere ao texto prescrito, para a modalidade prática que envolve a ação propriamente dita dos sujeitos nas escolas. A abordagem do ciclo ainda possui um viés pós-moderno, enfatizando a articulação entre processos micro e macro de políticas educacionais de modo complexo, flexível e dinâmico. O ciclo, inicialmente formado por três contextos principais e que mais tarde seriam acrescentados dois, é composto pelo: o contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos efeitos e contexto da estratégia política. Todos se apresentam de modo inter-relacionados e não lineares com suas especificidades, campos de disputas e interesses próprios (MAINARDES, 2006). Ao incluir professores e a própria prática no ciclo de políticas, esse autor provocou o que Sússekind (2014) chama de *deslocamento da teoria*. A *quase promiscuidade* sugerida por Ball entre política e prática apaga as linhas que durante muito tempo e em diversas teorias, dividem e hierarquizam essas instâncias produzindo a prática docente como mera reprodução, abduzida de intelectualidade.

Embora Ball defenda que não haja uma linearidade nos contextos do ciclo contínuo de políticas, concordo com Macedo (2011) em relação a uma certa originalidade e privilégio atribuídos ao *contexto de influência*, pois é o espaço onde são construídos os esboços das políticas educacionais, além de ser o contexto mais analisado pelo autor. Interesses e disputas de significados como, por exemplo, o que é “educação de qualidade”, “oportunidades iguais para todos”, “direitos de aprendizagem” aparecem em cena nesse contexto em debates, audiências e comissões representadas por partidos políticos, instâncias governamentais, acadêmicos e instituições privadas. Os conceitos construídos nesse contexto obtêm legitimidade e força para dar suporte ao futuro texto legislativo e na sociedade em geral. O *contexto de produção de texto* é o lugar que são formulados os textos oficiais do Estado por meio de leis, decretos, pareceres que são resultados das disputas em torno dos significados legitimados e às vezes, contraditórios. O *contexto de prática* é o espaço onde serão interpretadas e praticadas as políticas educacionais. Nesse contexto, as políticas não são implementadas nas escolas de forma uniformizada. Vemos ações dos professores, funcionários, estudantes, responsáveis e outros que interajam com a escola, reinterpretando os textos oficiais originais e recriando-os de acordo com suas subjetividades e contextos específicos. A escola adquire assim um protagonismo e uma relativa autonomia perante a política. O *contexto dos efeitos* busca analisar como as políticas impactam e se relacionam com as desigualdades, sobre quais deslocamentos foram provocados em espaços específicos ou no sistema como um todo, incluindo mudanças curriculares, acesso à Educação, permanência escolar e justiça social. E por último, o *contexto de estratégia política* pensa em um conjunto de atividades sociopolíticas indispensáveis para se relacionar com as consequências ocasionadas pela política em questão, ligando-se diretamente aos seus objetivos (MAINARDES, 2006).

BNCC e o contexto de influência

O *contexto de influência* tem se caracterizado pela internacionalização de problemas, ideias e soluções. Algumas instituições se destacam nesse cenário como o Banco Mundial (Bird), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Unesco por “emprestarem” aos Estados soluções de cunho econômico através de políticas públicas educacionais. Os Estados, por sua vez, adequam as soluções para seus próprios contextos (MAINARDES, 2006). A produção de currículos únicos nacionais está inteiramente ligada a um projeto econômico global, que se manifesta

ainda em avaliações em larga escala nacionais e internacionais. Ball usa o conceito de *rede* em relação a participação cada vez maior de empresas, iniciativas sociais e da filantropia educacional na produção de políticas públicas com o surgimento de novas formas de governança. Em suas palavras, a rede produz mudanças rápidas nas “políticas educacionais, reformas na educação, à democracia, a oportunidades sociais e à igualdade, ao significado e à prática da educação...Eu irei sugerir que a soma dessas mudanças indica o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) e bem-estar” (BALL, 2014, p. 23).

Em 2014, o apoio ao projeto de unificação curricular, que hoje se tornou a BNCC, se intensificou após a aprovação da Lei do PNE, por parte das empresas citadas na parte introdutória do texto que já apoiavam este projeto anteriormente a lei. A intensificação do apoio ocorreu devido a um entendimento de que para a realização de duas estratégias[v] a fim de alcançar duas das vinte metas (metas 2 e 3), que tinha o prazo de dois anos após a promulgação da lei, era necessário formular uma Base Nacional Comum e, inclusive, argumenta-se que já havia previsão na Constituição Federal e na LDB.

Nilda Alves (2014) questiona a tamanha pressa em cumprir essas duas estratégias rigorosamente no prazo, enquanto que a meta 18 que diz “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” não estava sendo lembrada na época[vi], portanto, não estava sendo debatida com a mesma intensidade pelas entidades apoiadoras da BNCC, faltando muito para essa meta ser cumprida e que nenhuma melhoria na Educação poderia acontecer sem a execução plena desta meta.

Nesse *contexto de influência*, entidades acadêmicas como a ANPED[vii] e ABdC[viii] se manifestaram contrárias a concepção de currículo único em diversos meios como mesas de debates, ofício, moção e artigos. As críticas não se restringiram somente a concepção de currículo em questão, mas também sobre o processo de construção da BNCC que privilegiou a visão de “especialistas” de fundações e do próprio MEC com pouco diálogo com as comunidades escolares. Inclusive, grande parte da mídia chamou representantes dessas fundações para comentar as mudanças de uma versão para outra[ix].

Nesse processo de construção, movimentos a favor e contrários à BNCC disputaram espaços e significados de conceitos ao longo do tempo. Os favoráveis afirmavam que bastava a BNCC ser clara e objetiva para que os professores a cumprissem (ALVES, 2014). Os contrários defendiam a escola pública em sua autonomia pedagógica e no princípio da gestão democrática. Importante mencionar também que houve grupos que concordavam com a ideia de se ter uma BNCC, porém ficaram insatisfeitos com a redação das versões da mesma[x].

Conclusão

O processo de formulação foi complexo e qualquer análise que se denomine precisa seria equivocada e precipitada. Mas, podemos dizer que houve um grupo vencedor, que com propostas neoliberais e conservadoras, conseguiu aprovar junto ao MEC a versão final da BNCC em dezembro de 2017. Competências, currículo hegemônico, relação com avaliações padronizadas, pretensão de neutralidade revelam o caráter privatista e conservador da BNCC. Isso mostra o que Ball diz sobre a recorrência do *contexto de influência* se caracterizar por soluções globais e empréstimos de ideias aos Estados como é no caso da BNCC, com argumentos de exemplos supostamente bem-sucedidos de outros países, mas que não mencionam as críticas internas feitas a esses currículos.

Busquei explorar as forças em disputa no processo de construção da BNCC usando o *contexto de influência* do ciclo contínuo de políticas de Ball, questionar os interesses na produção de um currículo único como o apostilamento do ensino e ratificar as críticas feitas a concepção da BNCC e ao seu processo de construção, antidemocrático e apressado. Aliás, mesmo que tenha sido amplamente debatido entre diversos agentes, qualquer currículo unificado não permite o direito à diferença e rechaça a diversidade.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 - 1479 out./dez. 2014.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. Traduzido de Ball, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

_____. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Editora UEPG: 2014. Cap 1: Redes Neoliberalismo e mobilidade das políticas.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em 02/04/2018.

_____. Lei nº 13005, de 26 de junho de 2014. **Plano Nacional da Educação**. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acesso em 02/04/2018.

BEECH, Jason; MEO, Analia Inés. **Explorando El uso de las herramientas Teóricas de Stephen J. Ball em el Estudio de las Políticas Educativas em America Latina**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol 4, n. 23, 29 de febrero de 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade v. 27, nº 94, p. 47-69, jan/abr., 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> acesso em 11/01/2018.

_____, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> acesso em 15/01/2018.

OLIVEIRA, Inês B. BNC e Pnaic: reflexões sobre direito de aprender, normatizações curriculares, políticas de formação e controle docentes e vida cotidiana nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês B e REIS, Graça (Orgs.). **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014.

_____. Taking Advantage of the Paradigmatic Crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teachers' work. Citizenship, Social and Economics Education, v.13, n. 3, 2014.

[ii] Qualidade está sendo entendida aqui diretamente relacionada a bons desempenhos em avaliações em larga escala.

[iii] Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>> acesso em 26/03/2018.

[iiii] Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> acesso em 19/03/2018.

[iv] Entrevista foi realizada no dia 11 de setembro de 2007 no Instituto de Educação da Universidade de Londres à época da participação dos entrevistadores na Reunião Anual da Associação Britânica de Pesquisa Educacional.

[v] Referente a meta 2: "2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;" e Referente a meta 3: "3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;"

[vi] Nem é no atual momento.

[vii] Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa.

[viii] Associação Brasileira de Currículo.

[ix] Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>> acesso em 10/04/2018

[x] A Associação Nacional de História (ANPUH), por exemplo, criticou a retirada do tema de gênero e a generalidade de outros temas. Disponível em <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>> acesso em 10/04/2018.