



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10668 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 09 - Currículo

POLÍTICA CURRÍCULAR NACIONAL BNCC: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O IMPACTO NA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Sidnei Riva - UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Talita Vanessa Fernandes de Matos - UNIOESTE/CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Clésio Acilino Antonio - UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

POLÍTICA CURRÍCULAR NACIONAL BNCC: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O IMPACTO NA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao estudarmos o contexto histórico da educação brasileira, é possível constatar que nas últimas três décadas foram realizados muitos debates acerca das funções da escola e, por conseguinte, do currículo escolar. Estes âmbitos da política educacional foram envolvidos por expectativas da melhoria da qualidade educacional, considerada a contínua crise do ensino escolar em decorrência de um índice considerado baixo de aprovações e alto de evasões de estudantes, somados a uma sociabilidade violenta, indisciplinada e depredadora do ambiente escolar. Fatores que tendem a ser recorrentes no interior da ideologia hegemônica sobre a escola pública, propalada acerca de uma crença de sua ineficiência para realizar a função social e formativa a qual é representada.

No âmbito da política curricular, com a aprovação das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da educação básica, em 2017 e 2018, levaram-nos a perceber o contínuo avanço da hegemonia do capital e o contorno ideológico das expectativas da qualidade da educação para a classe trabalhadora.

As recentes mudanças ocorridas no sistema educacional, impetradas pelas forças sociais e políticas conservadoras, podem ser contextualizadas a partir de seus objetivos de padronização formativa, uma formação escolar pelos moldes do capital, que visa um controle da educação escolar atrelada à manutenção social da ordem vigente. Torna-se, assim, importante salientar que o papel da educação escolar é o de formar cidadãos críticos, com consciência sobre a produção da vida social, como sujeitos históricos, com uma concepção de mundo e de cultura diversa às dos poderes sociais conservadores e opressivos.

Nessa perspectiva, a temática desse estudo vem nos provocando inquietações referentes

aos impactos que as atuais políticas educacionais neoliberais proporcionam à educação escolar e à formação cultural dos estudantes. Neste sentido, o objetivo desse estudo foi realizar reflexões acerca da modelação da formação cultural que a política educacional curricular BNCC manifesta para a educação escolar na atualidade. É um estudo que se delineou de modo colaborativo entre duas pesquisas de mestrados que são realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão.

Como resultado do processo colaborativo dessas duas pesquisas, as reflexões aqui desenvolvidas representam os estudos bibliográficos que fundamentam partes teóricas que as compõem e orientam a análise de categorias das pesquisas e conceitos por elas explorados, como: cultura, currículo, política educacional, política curricular, escola, ensino escolar, formação humana etc.

Este texto é, assim, composto de aprofundamentos teóricos acerca da política curricular BNCC e de alguns estudos que analisam criticamente a natureza social e educativa dessa política, como também de outros que auxiliam na reflexão da questão educacional. No desenvolvimento desses aprofundamentos teóricos foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica como etapa fundamental e inicial das reflexões das categorias e conceitos estudados. Conforme Severino (2013, p. 106), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”

Como sabemos, a escola é um dos espaços culturais que necessitam privilegiar o ensino dos conhecimentos de forma intencional, metódica e sistemática, o que implica fundamentalmente na organização pedagógica criteriosa do processo de formação dos sujeitos que a frequentam. Do mesmo modo, a escola se constitui por uma forma escolar que a constitui como uma agência educativa articulada ao modo de socialização ou educação contextualizada no seu tempo histórico.

Leontiev (2004) discorre sobre a importância da educação no processo de aquisição da cultura. As nossas experiências cotidianas, como o aprender a andar, a falar, a se alimentar, utilizar instrumentos, entre tantos outros, nos permitem evoluir culturalmente através do contato com os outros. A partir do momento que somos educados nas relações sociais com os outros mais experientes, passamos pelo processo de hominização, a chamada ontogênese, pela qual ocorre a apropriação da cultura produzida entre e pelos seres humanos nas suas relações sociais. Por isso, a educação tem papel fundamental na transmissão das aquisições da cultura humana produzida na história.

De modo relacional, torna-se evidente a importância do ensino intencional e sistemático no processo das apropriações da cultura pelas aprendizagens escolares. Por esse processo, a escola atua como estrutura base para a transmissão e mediação do conhecimento e desenvolvimento intelectual, cultural e social dos estudantes, por meio da apropriação de conteúdos e saberes científicos produzidos ao longo da história social e humana. Portanto, faz-se necessário a escola de qualidade a favor do acesso irrestrito dos bens culturais produzidos pela humanidade, dentre aqueles que foram apropriados e disponibilizados desproporcionalmente entre as classes sociais.

A formação cultural pela educação escolar necessita ser possibilitada por princípios igualitários de acesso à cultura, ou seja, que não seja privilégio dos filhos da classe dominante, considerados aqueles que tenham acesso a uma formação escolar distinta, mas que é originária do processo sócio-histórico e coletivo da humanidade. Assim, para o ser humano em desenvolvimento, como aponta Leontiev (2004, p 302), é fundamental que se crie “um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana”.

Saviani (2011) salienta que a escola é vista como suporte para o desenvolvimento da sociedade, e assim comprometida, vem a ser um caminho para a superação da sociedade atual para uma sem classes. Marsiglia (2011) aponta que a escola pode ou não se transformar em um ambiente de propagação da sociedade capitalista. Todavia, também pode contribuir na transformação da sociedade, conforme o nível de atuação dos participantes nas decisões sociais e educacionais. Snyders (2005) considera que não há interesse da classe dominante, da burguesia, que a classe trabalhadora tenha acesso à cultura, visto que esta tem a capacidade de produzir consciência crítica ou autonomia intelectual, tomada de consciência de sua realidade, que contradiz os interesses ideológicos e hegemônicos da classe dominante. De acordo com Charlot (2013), a ideologia da classe dominante, para que esta classe se mantenha no controle, apropria-se da cultura, a usa e altera as formas de relação e contato dos sujeitos com a cultura, mudando a interpretação a seu favor, sendo um meio de manutenção do status da classe dominante. Para o autor, cabe a escola auxiliar e dar acesso aos bens culturais, não de forma dualista, com diferenças no acesso entre as classes sociais.

A legitimação de educação escolar a serviço dos interesses da classe dominante se efetiva também por meio da atual política curricular nacional, BNCC, a qual incide diretamente sobre a escola e seu trabalho pedagógico padrões de socialização e comportamentos da sociedade capitalista contemporânea. O que parece estar ocorrendo é um processo de estabelecimento radical de uma função social e educativa da escola via currículo, a partir de uma formação escolar padronizada, uniforme e adaptada às exigências sociais e culturais que essa política curricular centralizadora representa. A ruptura ou a construção de alternativas a tal política curricular não se torna simples, pois a educação brasileira está atrelada de forma orgânica às políticas sociais e educacionais neoliberais.

Nessa perspectiva, Cássio (2018, p. 240) ressalta que a BNCC é uma política de centralização curricular, estruturando seus objetivos de aprendizagens de modo “[...] eufemisticamente denominados ‘direitos de aprendizagem’ que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio)”. Charlot (2013) observa sobre o cuidado que se deve ter em relação ao objetivo da educação e dos conteúdos, para não reproduzir a lógica do capital que é o que o estudante será quando crescer. A determinação da BNCC como política curricular oficial e regulada como obrigatória para toda a educação básica traz consequências diversas para a educação nacional, como formação inicial e continuada dos professores, política de avaliação em larga escala dos sistemas educativos nacional, regional e local. Ou seja, como observa Cássio (2018, p. 244), “a BNCC é o ponto de saturação das políticas de

centralização curricular no Brasil, uma síntese das políticas de currículo brasileiro desde os PCN temperada com o linguajar dos *common core* de alguns países”. O autor considera,

[...] a BNCC um retrocesso na educação e, mais do que isso, considero que a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos. Por isso mesmo, a insistência da propaganda – sobretudo governamental – em associar a BNCC a processos de participação social e a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais só ratificam a necessidade de persuadir as pessoas daquilo que a Base efetivamente não é e nem será capaz de produzir. (CÁSSIO, 2018, p. 250).

A formação escolar por competências previstas na BNCC é outro fator que devemos considerar, conforme salientam Santos e Orso (2020), pois quando a escola efetiva a ação das competências está favorecendo com a política de homogeneização, estabelecendo entraves para o avanço de práticas formativas que propiciam a adequação da cultura desenvolvida ao longo do tempo. Dessa forma, “a ‘pedagogia das competências’ passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo” (SANTOS; ORSO, 2020, p. 170).

A formação por competências está relacionada aos processos metodológicos acolhidos como formas de organização do ensino e da aprendizagem escolar. Neste sentido, Charlot (2013) alerta que é muito importante lembrar que hoje as metodologias ativas discursam muito a respeito da importância das experiências no aprendizado, porém, o movimento lógico, histórico e a forma como o conceito científico foi elaborado não ganha relevância no ensino escolar, o que leva os estudantes não a aprender. O que se aprende é o uso do conceito, não há atividade intelectual, apenas atividade prática.

Essa perspectiva pedagógica à formação escolar está consubstanciada no lema “aprender a aprender”, com ampla difusão na atualidade, que Saviani (2008) aponta como efeitos negativos no processo do ensino escolar:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2008, p. 431).

Santos e Orso, (2020, p. 161) salientam que, desde 2016, estamos experimentando no país “[...] as consequências de projetos educativos curriculares que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora”. O objetivo de se relativizar a importância do acesso aos conhecimentos científicos na educação escolar nacional, segundo os autores, vem pelas determinações da organização dos currículos educacionais em que pressupõe uma determinada forma de acesso aos conteúdos escolares. A exemplo disso, é perceptível a manifestação hegemônica obscura da ciência, como no atual governo federal do país, que tem regulado as políticas educacionais para um afastamento ao acesso dos conhecimentos científicos, colaborando, assim, com os anseios da classe dominante (SANTOS; ORSO,

2020). Além dessas questões, Algebaile (2004) já havia alertada para a existência de uma função assistencialista para a escola, quando é colocada como componente da estrutura social assistencialista, o que deixa evidente quando crítica que a escola venha a ser submetida a responsabilidades que extrapolam sua função social principal, tangenciadas às condições de vida precárias dos estudantes e das famílias.

Podemos, ainda, tomar as considerações que Mészáros (2005) aponta sobre a limitação que sustenta uma mudança educacional radical. Para este autor, enquanto esta mudança estiver atrelada e com vínculos estreitos aos interesses do capital, “significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Ainda conforme a mesma concepção defendida pelo autor, essa perspectiva de mudança qualitativa aponta para processos de mudança que devem atingir a ordem sociometabólica do capital, já que as possibilidades de “*reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termo*”. Portanto, parece que os desafios às mudanças educacionais se ampliam, pois “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

O que Mészáros problematiza também deixa espaço para se refletir sobre as possíveis “soluções essenciais” na relação entre educação e sociedade, dentre aquelas construídas no interior das ações coletivas. Tal perspectiva, como é possível constatar, ao mesmo tempo em que aborda criticamente os limites dessas soluções estarem vinculadas às dimensões formal e institucional da educação, também não deixa de considerar importantes os processos formativos que ocorrem no interior dessa dimensão. Ou seja, ainda conforme Mészáros (2005, p. 45), educação formal não se apresenta obviamente como a “força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Todavia, contraditoriamente, ela é fundamental, ou seja, seu papel é soberano para a mudança das condições objetivas de reprodução do capital, a partir da possibilidade da automudança consciente que exerce sobre os indivíduos “chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Nossa reflexão pretendeu ressaltar, mesmo que já tanto feito pela literatura educacional crítica, que a escola é uma instituição responsável pela promoção do acesso à cultura e do desenvolvimento humano. Na atualidade, ela não deixou ainda de ser colocada pela classe dominante na condição produzir um acesso cultural e desenvolvimento humano limitado, minimizando as potencialidades humanas. Ou seja, a educação escolar que deveria emancipar e libertar intelectualmente os estudantes e promover o humano no humano, acaba alienando sob os parâmetros e diretrizes formativas via currículo a partir de uma formação escolar estreita.

Diante disso, ressalta-se a crucial a função da educação escolar enquanto propagadora da apropriação do conhecimento científico em suas diversas dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola se situa na condição fundamental para a estimulação e desenvolvimento emancipatório, educacional, social e cultural, instigando os estudantes para outras relações sociais possíveis de intervenção no seu mundo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação escolar. Cultura. Sociedade.

Referências

ALGEBAILLE, E. A. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 278 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do Psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, S. A. dos.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica**, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020, p.161 a 178.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de classes**. 1ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.