

Qual currículo? Qual escola? Qual educação?

Notas sobre a BNCC

Eduardo Donizeti Girotto*

Nos últimos anos o cenário da política educacional brasileira vem sendo marcado por constantes mudanças, embates e tensões. Com maior intensidade a partir de 2016, tais discussões têm colocado em xeque alguns importantes avanços conquistados pelos movimentos sociais e sindicais em defesa da escola pública, como a liberdade de pensamento dos docentes, ameaçada por ações propostas por grupos como o Escola Sem Partido.

Uma destas discussões diz respeito à necessidade da constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando objetivos, conteúdos e princípios a serem desenvolvidos em todas as unidades escolares do país. Segundo os defensores da necessidade de uma base, a definição destes objetivos comuns garantiria o direito à educação de qualidade em todo o país, uma vez que os estudantes, não importa onde estivessem, teriam os mesmos direitos de aprendizagem, termo utilizado na BNCC. Esta ideia fica evidente em uma das peças de propaganda da BNCC. Nela, dois estudantes acordam em diferentes regiões do país, tomam café, preparam-se para ir à escola e, lá chegando, se deparam com aulas com conteúdos idênticos (no caso, o tema é cidadania). Assim, reafirma-se pela propaganda a concepção que, apesar das condições diversas de vida, os estudantes das diferentes partes do país se apropriarão dos conteúdos definidos na BNCC.

SERIA A BNCC A SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL?

A narrativa apresentada no comercial assusta pela forma como simplifica uma das questões centrais da educação brasileira, qual seja, a garantia da educação de qualidade para todos e todas. Esta simplificação não é um erro de elaboração e de implementação desta política, mas um dos seus fundamentos. Trata-se da forma como as políticas

* Professor Doutor do Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Coordenador do LEMADI-DG/USP.
E-mail: egirotto@usp.br

educacionais, sob a perspectiva neoliberal, são pensadas e desenvolvidas, não reconhecendo a complexidade da escola e dos seus sujeitos no Brasil.

Este fundamento da política educacional neoliberal vem sendo criticado por diversos autores e autoras há algum tempo. Gostaríamos de destacar a crítica feita por José Mário Pires Azanha que cunhou o conceito de **abstracionismo pedagógico** para se referir a tais políticas. Segundo o autor, elas têm como característica comum a ideia de que a escola pode ser concebida como uma instituição indiferenciada, igual em suas formas e conteúdos, independente do contexto em que estão inseridas. Nesta concepção a escola surge muito mais como palco onde as coisas acontecem do que como meio, condição e produto destas relações. Nesta escola indiferenciada cabem exercícios de abstração pedagógica, indiferentes aos sujeitos e suas dinâmicas. Exemplos destes exercícios são as avaliações padronizadas, em formato de testes de múltipla escolha, aplicadas aos estudantes em todo o país e que são os principais elementos na definição dos indicadores que dizem medir a qualidade educacional. Da mesma forma, podemos citar as apostilas e materiais didáticos padronizados com o rol de conteúdos e exercícios a serem desenvolvidos com os estudantes em quaisquer contextos, em uma linha de produção educativa.

Figura 1: Apostilas distribuídas aos alunos e professores na rede estadual de educação de São Paulo. Para alguns autores, como Michael Apple (1990), tratam-se de materiais à prova de professor, que reproduzem uma lógica de padronização do ensino e aprendizagem que independe do contexto dos sujeitos da educação.



Fonte: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais (2021)¹.

¹ Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Figura 2: apostilas rasgadas ao final do ano letivo em uma escola pública estadual na região leste da cidade de São Paulo. Apesar de serem à prova de professores, como querem seus idealizadores, os alunos têm encontrado novos usos para as apostilas. O que eles querem nos dizer?



Fonte: Girotto (2018).

Estes dois exemplos mostram o sentido da política educacional sob a perspectiva neoliberal. Em ambos a escola é simplificada como palco da política educacional e, com isso, pouco se reconhece de seus sujeitos. Neste sentido, é possível interpretar a BNCC como uma nova etapa do abstracionismo pedagógico, agora em escala nacional.

É importante ressaltar que este não reconhecimento da escola e dos seus sujeitos como fundamento da BNCC pode ser verificado, também, no processo de elaboração deste documento. Desde 2015 o documento teve três versões, sendo a versão definitiva aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017. No entanto, apesar destes dois anos, poucos foram os momentos em que processos densos de discussão e diálogo

democráticos ocorreram com o intuito de discutir os princípios, lógicas e a própria necessidade de uma BNCC. De maneira geral, a construção do documento se deu pelo intermédio de um conjunto restrito de especialistas competentes, convidados pelo MEC, que propuseram os documentos a partir de diferentes áreas do conhecimento. Após isso, o documento foi disponibilizado de forma eletrônica, para consulta pública, sem que houvesse espaço de diálogo e construção coletiva. Não houve, por parte dos redatores de nenhuma das versões, devolutiva sobre os resultados das consultas públicas e a incorporação ou não das sugestões ao documento oficial. Ao invés disso, o que houve foi uma grande propaganda, realizada pelo MEC, para enaltecer as mais de 12 milhões de contribuições feitas de maneira online nas consultas. Como aponta o trabalho de Fernando Cássio e Ronaldo Spinelli Jr (2017), tal montante se refere ao número de cliques na plataforma e não ao total de participantes.

O cúmulo da não participação se deu na encenação montada nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação em cada uma das 5 regiões administrativas do Brasil, nas quais cada pessoa, grupo ou instituição tinha apenas 3 minutos para “discutir” o documento (Figura 2). Todos estes processos demonstram que, desde o princípio, nunca houve por parte dos propositores da BNCC a real disposição política para o diálogo na construção do documento curricular.

Figura 3: Protesto de representantes de movimentos sociais e sindicais durante audiência pública na BNCC na região norte do Brasil. Marcadas pela falta de diálogo, as audiências públicas da BNCC foram alvo de protesto em todo o país, indicando o caráter autoritário que está na sua origem.



Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2018)².

Portanto, até aqui vimos como a BNCC pode ser compreendida como parte de um conjunto de políticas educacionais sob a perspectiva neoliberal que tem sido posta em prática no Brasil nas últimas décadas e que parte do pressuposto da educação e da escola como fenômenos simples, que podem ser geridos a partir de uma lógica tecnocrática. A expressão desta lógica está na redução da ideia da qualidade educacional aos indicadores quantitativos, que passam a ser os objetivos a serem alcançados a qualquer custo. Diante disso, cabe-nos perguntar:

² Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-sobre-audiencia-publica-da-bncc-em-belem>>. Acesso em: 11 out. 2021.

A QUEM INTERESSA ESTA LÓGICA? QUAIS SÃO, EFETIVAMENTE, OS SUJEITOS DA BNCC E SEUS INTERESSES, EM ESPECIAL, SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL?

É possível perceber que nas últimas décadas ampliou-se a incidência de grupos empresariais sobre a educação pública no Brasil. Trata-se de Organizações Sociais/ONGS financiadas por grupos empresariais, predominantemente do setor financeiro. Neste cenário, nomes como Fundação Leman, Instituto Airton Senna, Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros, são cada vez mais comuns quando se trata do debate sobre política educacional. É possível afirmar que tais grupos participam de um movimento de ampliação do interesse privado sobre a educação pública no Brasil, iniciado ainda durante os governos militares (1964-1985) e que tem ganhado força nas duas últimas décadas.

Tais grupos, em articulação com organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e com instituições nacionais (UNDIME), têm produzido um conjunto de documentos que visam constituir novas compreensões sobre a problemática educacional no Brasil. Uma das principais defesas de tais grupos consiste na necessidade de constituição de novos modelos de gestão para a educação no Brasil, tendo como pressuposto aqueles realizados pela iniciativa privada, pautada em metas, resultados e responsabilização. Com isso, os grupos defendem que dispositivos de gestão produzidos pela iniciativa privada sejam cada vez mais inseridos nas políticas educacionais, com incidência sobre as unidades escolares e seus sujeitos.

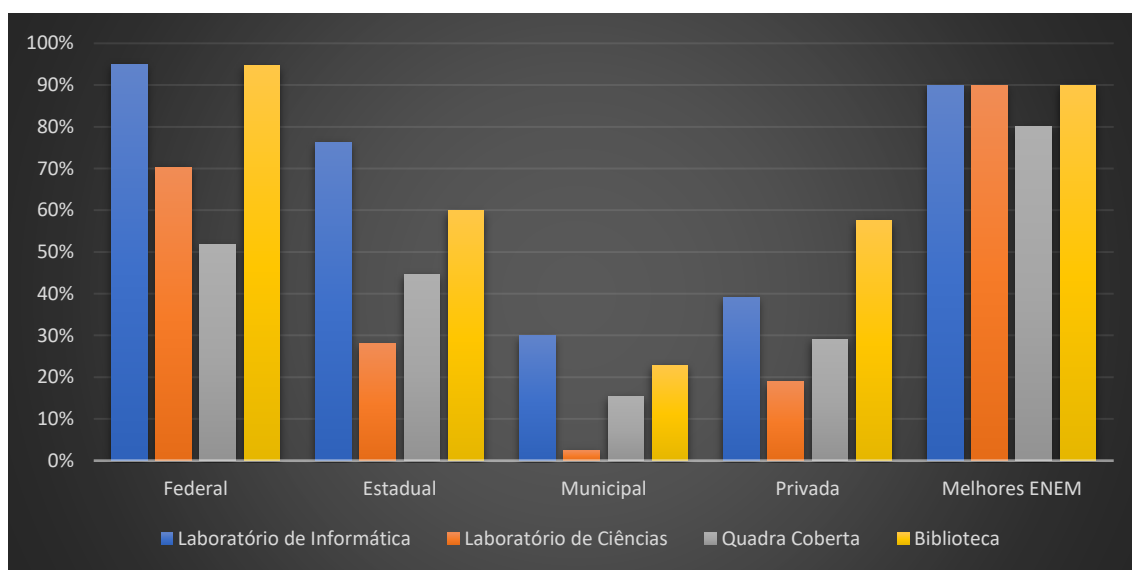
Se olharmos as diferentes políticas educacionais desenvolvidas em diferentes estados e municípios nas últimas décadas encontraremos alguns destes dispositivos, sendo o mais difundido o pagamento de bônus aos docentes atrelado ao cumprimento de metas ou resultados diretamente vinculados ao desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas. Tais dispositivos têm contribuído para ampliar a precarização do trabalho docente, com destaque para o rebaixamento salarial, bem como na indução de processos de estreitamento curricular nos quais apenas os conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas são trabalhados e discutidos na escola.

Cabe ressaltar que este avanço das lógicas empresariais sobre a escola tem como objetivo construir as condições jurídico-políticas para o desenvolvimento de parcerias público-privadas que permitam a este conjunto de agentes hegemônicos o acesso aos recursos públicos em educação, seja por meio da venda de modelos de gestão ou de

assessoria para a formação de professores. Neste contexto, a criação de um currículo padronizado, que toma como única a escola no Brasil, desempenha papel fundamental para que as soluções simples para problemas complexos possam ser vendidas.

Assim, é possível perceber que a aprovação da BNCC, seus princípios e fundamentos participam de um movimento mais amplo que visa ampliar os interesses empresariais sobre a educação pública no Brasil. Tal processo pode resultar, em nossa perspectiva, na ampliação das desigualdades (raciais, sociais, de gênero, territoriais) que marcam a história da educação no país (Gráfico 1).

Gráfico 1: Infraestrutura escolar por dependência no Brasil em 2017. Pelos dados é possível perceber que as desigualdades de condições de escolarização é uma das questões centrais que impactam negativamente o direito à educação no Brasil. Mesmo diante deste quadro evidente de desigualdades não há problematização deste tema na BNCC.



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar/INEP (2018).

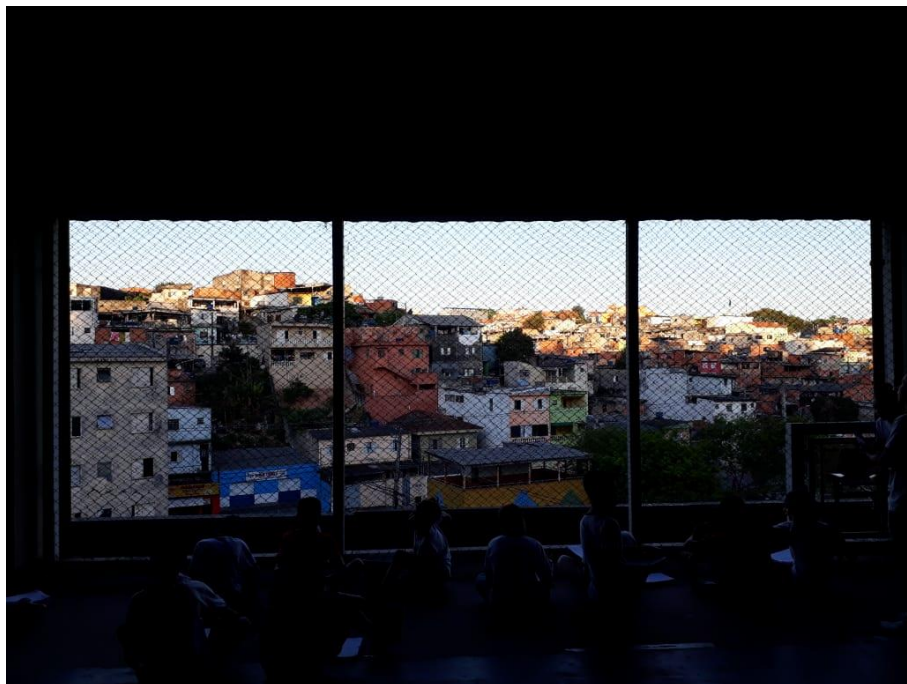
E A ESCOLA E SEUS SUJEITOS DIANTE DO ATUAL CONTEXTO HEGEMONIZADO PELA BNCC?

No entanto, é preciso deixar claro: apesar de avançar de maneira hegemônica em diferentes territórios do país, a BNCC não totaliza as ações desenvolvidas nas escolas. Ao contrário, o que temos visto é um amplo conjunto de experiências, produzidas em

diferentes contextos, que têm, ao mesmo tempo, denunciado a hipocrisia da política oficial e anunciado novos processos educativos que reconhecem os territórios escolares e seus sujeitos.

É interessante notar a centralidade que o conceito de território possui nestas experiências escolares. No âmbito da geografia o território está diretamente relacionado ao entendimento da dimensão espacial das relações de poder, o que pressupõe compreender que é, também, espacialmente que o poder se realiza e, ao se realizar, produz outras relações espaciais. Neste sentido, o espaço não pode ser entendido como o palco em que as relações de poder ocorrem, mas como o próprio resultado destas relações. Pensar a escola em termos de território significa reconhecê-la enquanto espaço produzido pelas relações de poder e pelo qual outras lógicas de poder podem emergir. Se na perspectiva da BNCC a escola é o espaço em que se instauram lógicas produzidas por agentes em escalas distantes, para o sujeito da educação as escolas se configuram como territórios onde estas lógicas podem ser subvertidas, reinventadas e superadas.

Figura 4: Vista do pátio da EMEF Sócrates Brasileiro, na zona sul da cidade de São Paulo. Pensar a escola como território é também concebê-la como lugar a partir do qual lemos o mundo e nos localizamos, produzindo sentidos de pertencimento e de tensionamento com os múltiplos territórios do qual fazemos parte.



Fonte: PIBID Geografia USP (2019).

Pensar a escola a partir do território, condição, meio e produto social, pressupõe compreender os sujeitos desta produção. E isto nos parece central nos processos de elaboração curricular. Currículos “sem sujeitos”, como a BNCC, contribuíram historicamente no processo de invisibilização de narrativas, de conhecimentos, de práticas de diferentes grupos sociais em todo o país. Isso porque não existem currículos sem sujeitos. Quando a BNCC se nega a discutir a complexidade da escola, seus territórios e sujeitos é porque, a priori, já definiu quais são os sujeitos do currículo. E isso contribuiu para que se reproduza uma lógica de apagamento que, no limite, está na base das políticas de morte que marcam o neoliberalismo contemporâneo.

É contra estas lógicas cotidianas de apagamento que as escolas têm produzido outras experiências curriculares, reconhecendo-se como territórios de disputas sobre os dispositivos de visibilidades e invisibilidades, construindo outras identidades, narrativas e processos. Para isso, assumem a centralidade que o Projeto Político-Pedagógico tem como mediador na construção do diálogo entre os diferentes sujeitos da educação e os territórios escolares. Para além de um documento burocrático, o PPP expressa as intencionalidades do processo educativo em um determinado contexto, definindo princípios, pressupostos, práticas e processos. Tal documento cumpre função estratégica no posicionamento daquela unidade escolar em relação a temas e questões centrais no processo educativo: qual a concepção de educação, sociedade, conhecimento, escola, currículo, avaliação, ser humano que fundamentam as nossas práticas? Como tais concepções se desdobram em procedimentos didático-pedagógicos? Quais os valores éticos-políticos-estéticos que medeiam o processo educativo?

Essas e outras questões mobilizam o PPP e a comunidade em torno dela, obrigando-os a se revisitarem constantemente. Desse modo, é possível pensar o PPP como este documento que pulsa o sentido da escola, que a territorializa, localizando-a como parte da disputa constante pela produção de um território educativo. As diferentes unidades escolares que têm assumido esta tarefa de problematizar a BNCC, revelando suas intencionalidades ocultas e seus limites enquanto um projeto educacional emancipador, têm reafirmado o direito de produzirem outras lógicas curriculares a partir de seus PPPs. E, com isso, reivindicam não apenas o direito de rever conteúdos, objetivos, competências e habilidades, mas de repensar a escola em sua totalidade.

Assim, outras formas de organização escolar surgem, com quebras de paredes, físicas e conceituais, com outras lógicas de diálogo entre disciplinas e áreas do conhecimento, com a articulação entre saberes. Isso não significa dizer que tais

unidades desistem de garantir que os seus estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente nos diferentes campos disciplinares. Ao contrário, reafirmam o direito delas a tais conhecimentos, ponto central no processo de democratização real da sociedade contemporânea. Mas isso se dá sem que o acesso a outras formas de conhecimentos, saberes e sabedorias também ocorram, produzindo aquilo que autores como Boaventura de Souza Santos (2000) denominou de “Ecologia de Saberes”. Diante da monocultura proposta pela BNCC as escolas têm buscado propiciar aos estudantes o contato com a pluralidade de conhecimentos que possa, no limite, reafirmar a pluralidade da experiência humana.

Esta democratização dos saberes e conhecimentos reivindicados pelas unidades escolares e seus sujeitos têm como processo central a própria democratização da gestão da escola. Como discutimos anteriormente, tem ganhado força modelos de gestão da escola pública advindos da iniciativa privada, com foco na competição, no cumprimento de metas e resultados e na responsabilização dos sujeitos da educação, em especial os docentes. Tal lógica tem contribuído para tornar as escolas ambientes de angústia e de adoecimento mental, vide o elevado número de afastamento de professores que se repete anualmente. Na contramão deste processo tem se construído experiências de radicalização democrática das unidades escolares, com a formação de conselhos deliberativos e o incentivo à participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões nos mais diferentes temas. Neste processo, os sujeitos têm a possibilidade de construir a democracia não como um discurso, mas como prática significativa, o que os leva, inclusive, a colocar em questão o próprio conceito de democracia que sustenta a narrativa do capitalismo neoliberal. A possibilidade da experiência democrática na escola e sua impossibilidade fora dela produz um importante tensionamento que tem um caráter pedagógico, indicando a necessidade de construir, efetivamente, a democracia na sociedade contemporânea.

Figura 5: Escola ocupada em São Paulo em oposição ao movimento de reorganização escolar proposto pelo governo do estado. Apropriando-se da escola como território, os estudantes produziram outras lógicas de gestão e produção do conhecimento, radicalizando a experiência democrática a partir da escola.



Fonte: Folha de São Paulo, 30 de abril de 2016³.

Assim, as escolas e seus sujeitos têm constituído diferentes experiências curriculares, tendo como ponto de partida o reconhecimento da intrínseca relação à vida, aos sujeitos, aos territórios e aos conhecimentos, levando em consideração a necessidade de que a apropriação destes últimos pressupõe constante problematização das lógicas dominantes de escola, educação, currículo e sociedade. Cabe ressaltar que não se trata aqui de romantizar as unidades escolares e seus sujeitos, tomando-as como homogêneas e isentas de conflitos. Ao contrário, reconhecer as escolas em sua complexidade, nas contradições que as formam, é condição precípua aos debates curriculares que visam à constituição de processos educacionais emancipatórios, entendidos aqui como aqueles que possibilitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos e a construção de uma sociedade alicerçada na equidade e na justiça social e territorial. O que estamos a afirmar é que é fundamental resistirmos às lógicas curriculares que negam a complexidade socioespacial da escola e dos seus sujeitos, vendendo

³ Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1766577-estudantes-de-escola-ocupada-em-sp-querem-qg-nacional-de-protestos.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

dispositivos de controle e gestão que visam reduzir a educação ao meramente quantificável. Pensar outras lógicas de currículo pressupõe reafirmar a escola enquanto território da produção (de conhecimentos, sentidos, práticas, identidades), localizando cada unidade em um ponto de uma complexa rede de significação. É preciso evitar o risco de tomar as experiências escolares de maneira isolada, reforçando princípios neoliberais que se assentam no incentivo à competição entre as unidades escolares (quem não se lembra de propostas apresentadas em diferentes câmaras de vereadores e assembleias legislativas em todo o país e que defendiam a instalação de placas com o resultado do IDEB em cada uma das unidades escolares?). Pensar as escolas de forma isolada só interessa àqueles que visam enquadrar, em uma nova roupagem mercadológica, as experiências contra-hegemônicas que delas emergem. Por isso, as experiências de resistência e reinvenção da lógica curricular para além da prescrição neoliberal interessam enquanto movimento que ressignifica os sentidos da educação na totalidade social, estabelecendo escalas de articulação, de formação de redes e de apoio mútuo que visam construir pontos de ruptura com a lógica instituída.

Desse modo, dos trabalhos em cada sala de aula às redes nacionais e internacionais de escolas contra-hegemônicas, no campo e na cidade, continua a se reafirmar os territórios escolares como abertos, em constante disputa, em construção pelos seus sujeitos. Ao assim fazerem, criam, continuamente, os currículos como práticas, contextualizados e territorializados, denunciando e anunciando outras possibilidades de ser escola e fazer educação. Não é certo o que desse processo irá emergir. Mas não é a incompletude que funda a educação como prática da liberdade? Não é ela a utopia que nos move?

Referências

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: DF, 2017.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CÁSSIO, F.; SPINELLI JR, R. A Base Nacional Comum Curricular segundo a consulta pública e a consulta pública na Base Nacional Comum Curricular. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11. **Anais...** 2017.

GIROTTTO, E. D. **Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

INEP. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2018.

Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular
Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC

PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Relatório final do subprojeto Geografia**. São Paulo: FFLCH, 2019.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.