

Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização

Altair Alberto FÁVEROⁱ

Junior Bufon CENTENAROⁱⁱ

Chaiane BUKOWSKIⁱⁱⁱ

Resumo

O percurso investigativo procurará responder às seguintes questões: quais modelos de produção da política curricular são intrínsecos à BNCC? Quais lógicas curriculares são induzidas pela BNCC? Trata-se de um estudo bibliográfico ancorado em autores que investigam a temática em pauta, bem como de um estudo documental, pois serão analisadas, por meio da análise de conteúdo, matérias divulgadas entre 2017 e 2020 em sites do Ministério da Educação e de dois movimentos compostos por fundações empresariais (BARDIN, 2011). Evidencia-se que a BNCC é apresentada nas matérias analisadas como uma transformação democrática e inovadora para a educação. Entretanto, ao investigar seu processo de construção e o modelo de política curricular adotado, este estudo afirma que a Base reedita modelos historicamente questionados e constitui-se como uma política de centralização curricular.

Palavras-chave: BNCC; Política curricular; Política de centralização; Educação.

A controlled revolution? The BNCC as a centralization policy

Abstract

The investigative path will seek to answer the following questions: what models of curriculum policy production are intrinsic to the BNCC? What curricular logic is induced by the BNCC? This is a bibliographic study anchored by authors investigating the subject in question, as well as a documentary study, as it will be analyzed, through content analysis, materials published between 2017 and 2020 on the Ministry of Education websites and two movements composed of business foundations (BARDIN, 2011). It is evident that the BNCC is presented in the analyzed materials as a democratic and innovative transformation for education. However, when investigating its construction process and the adopted curricular policy model, this study states that the Base reissues historically questioned models and constitutes itself as a curriculum centralization policy.

Keywords: BNCC; Curriculum policy; Centralization policy; Education.

ⁱ Doutor em Educação pela UFRGS. Professor Titular III da UPF. E-mail: altairfaver@gmail.com - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>.

ⁱⁱ Mestre em Educação UPF. Doutorando em Educação UPF. E-mail: junior.centenaro@bol.com.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3046-3885>.

ⁱⁱⁱ Mestre em Educação pela UFFS. Doutoranda em Educação UPF. E-mail: chiane_bukowski@yahoo.com.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4343-2888>.

¿Una revolución controlada? BNCC como política de centralización

Resumen

O percurso investigativo procurará responder a las siguientes preguntas: ¿qué modelos de producción de la política curricular son intrínsecos a BNCC? ¿Qué lógica curricular induce el BNCC? Se trata de un estudio bibliográfico anclado por autores que investigan el tema en cuestión, así como un estudio documental, ya que se analizará, mediante análisis de contenido, materiales publicados entre 2017 y 2020 en las webs del Ministerio de Educación y dos movimientos compuestos por fundaciones empresariales (BARDIN, 2011). Es evidente que el BNCC se presenta en los materiales analizados como una transformación democrática e innovadora para la educación. Sin embargo, al indagar en su proceso de construcción y el modelo de política curricular adoptado, este estudio plantea que la Base reedita modelos históricamente cuestionados y se constituye como una política de centralización curricular.

Palabras clave: BNCC; Política curricular; Política de centralización; Educación.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada como uma política curricular formulada para resolver os problemas referentes à desigualdade educacional e, por isso, deveria tornar-se a base das propostas curriculares nas escolas brasileiras, fomentando a garantia do direito à aprendizagem. Entretanto, diferentes pesquisadores (CÁSSIO, 2019; ADRIÃO; PERONI, 2018) sinalizam que o documento final foi constituído e segue atrelado aos interesses de fundações, instituições e grupos empresariais que favorecem os preceitos de gestão científica e mercantil do currículo. Diante desse alerta, consideramos fundamental investigar o modo como o setor empresarial vem noticiando e defendendo a BNCC, bem como a forma de abordagem realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em seu site oficial.

As questões que mobilizam nossa investigação são as seguintes: quais modelos de produção da política curricular são intrínsecos à BNCC? Quais lógicas curriculares são induzidas pela BNCC? Neste artigo, delineamos um percurso investigativo para identificar as contradições existentes entre o discurso construído em defesa da Base e o processo de elaboração e implementação dessa política curricular. Marcadamente presentes no processo de elaboração da BNCC, o Todos Pela Educação (TPE) e o Movimento Pela Base (MPB) são organizações da sociedade civil que fazem um trabalho de *advocacy*, promovendo ações como publicação de artigos na imprensa, realização de campanhas publicitárias e financiamento de pesquisas, entre outras práticas, para defender a BNCC e construir um discurso favorável a ela

(CÁSSIO, 2019). Esses movimentos têm apresentado a Base como uma “revolução” para a educação básica. Entretanto, mobilizamo-nos a questionar: que revolução a BNCC estaria assegurando no contexto brasileiro?

Como material empírico, definimos um conjunto de informações publicadas nos sites oficiais do MEC, do TPE e do MPB, além do documento oficial da BNCC, homologado em dois momentos pelo MEC: etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2017) e etapa do Ensino Médio (2018). Para isso, valemo-nos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para o tratamento dos dados e da pesquisa bibliográfica e documental para a identificação das contradições existentes entre os discursos disseminados pelas matérias publicadas e as questões suscitadas no processo de produção e implementação dessa política. Ou seja, realizamos uma reflexão entre o observado nas matérias, os estudos teóricos de referência que abordam a BNCC e os modelos de política curricular.

Para responder às questões postas, optamos por analisar matérias publicadas entre 2017 e 2020 disponíveis nos sites do MEC, do MPB e do TPE, para identificar tendências e a forma como esses órgãos anunciam a Base em seus sites oficiais. Na sequência, a partir de referências teóricas do campo de pesquisa em políticas curriculares, indicamos características do modelo de racionalidade técnica de constituição da política curricular, marcado pela forte centralização estatal e mercantil e pelo modo prescritivo de currículo. Na terceira seção, sugerimos que a Base representa uma reedição de modelos prescritivos, além de estar relacionada com as demandas do mercado e com as racionalidades técnicas do Estado. Sendo assim, a narrativa veiculada e difundida de uma BNCC como revolução para a educação pode ser amplamente questionada, pois o processo de elaboração dessa política e o modelo prescritivo e técnico adotado a tornam uma política muito mais de reedição do que de mudança, em termos educacionais.

2 BNCC COMO PROPAGANDA DE UMA REVOLUÇÃO EDUCACIONAL

Nos últimos seis anos, a BNCC despertou uma série de debates e disputas em torno de seus objetivos, formato e processo de elaboração. Entre as vozes que a defendem avidamente, estão o MPB, o TPE — organizações que encaram a difusão e a assessoria pedagógica para a implementação da Base como tarefas urgentes — e, obviamente, o MEC, que é a principal voz

governamental do processo de produção da política. Dessa forma, selecionamos como objeto de análise de nosso estudo um conjunto de matérias de caráter informativo divulgadas nas páginas oficiais do MEC, do MPB e do TPE na internet entre 2017 e 2020. Os descritores utilizados na busca foram “Base Nacional Comum Curricular” e sua respectiva sigla (BNCC), considerando o título da notícia. Quanto à escolha dos sites já referidos na introdução, entendemos que são páginas oficiais de órgãos e movimentos com forte influência e poder sobre a educação brasileira, além de serem fontes importantes para a divulgação e a promoção da BNCC. Assim, consideramos necessário investigar as matérias publicadas a fim de identificar as perspectivas que emergem na divulgação da política curricular em questão.

Para o tratamento dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), seguindo os três momentos. Na pré-análise, definimos os materiais a serem investigados; assim, a partir de uma leitura flutuante, organizamos uma tabela contendo o título da matéria, o site, a data de publicação, uma breve descrição, outra descrição com fragmentos e o link de acesso. No segundo momento, definido por Bardin (2011) como exploração do material, realizamos uma leitura mais minuciosa das matérias selecionadas, identificando, por meio da codificação e da classificação, os possíveis agrupamentos com relação ao objeto de estudo. No terceiro momento, intitulado “tratamento dos resultados”, realizamos a interpretação dos textos para encontrar semelhanças e diferenças quanto aos sentidos do material investigado.

Na investigação, encontramos 133 matérias assim distribuídas: 73 publicações na página do MEC, 57 no site do MPB e três matérias disponíveis no site do TPE. De modo geral, a BNCC tem sido apresentada como uma revolução importante, necessária e significativa para a educação. Dessa forma, o MEC e os demais movimentos investigados estão sinalizando em diferentes matérias que a Base, desde a sua constituição, a sua homologação e o início da sua implementação, é um projeto democrático, por ter mobilizado a sociedade e ser um padrão de ensino, ou seja, um pilar para a educação brasileira.

Constatamos que a publicação mais expressiva de matérias ocorreu em 2018: encontramos 58 publicações (Gráfico 1). Tal resultado, de nosso ponto de vista, é algo natural, pelo fato de ser justamente nesse período que se iniciou a discussão sobre o processo de implementação da Base nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, o ano de 2018 marcou a homologação da parte da Base referente à etapa do Ensino Médio.

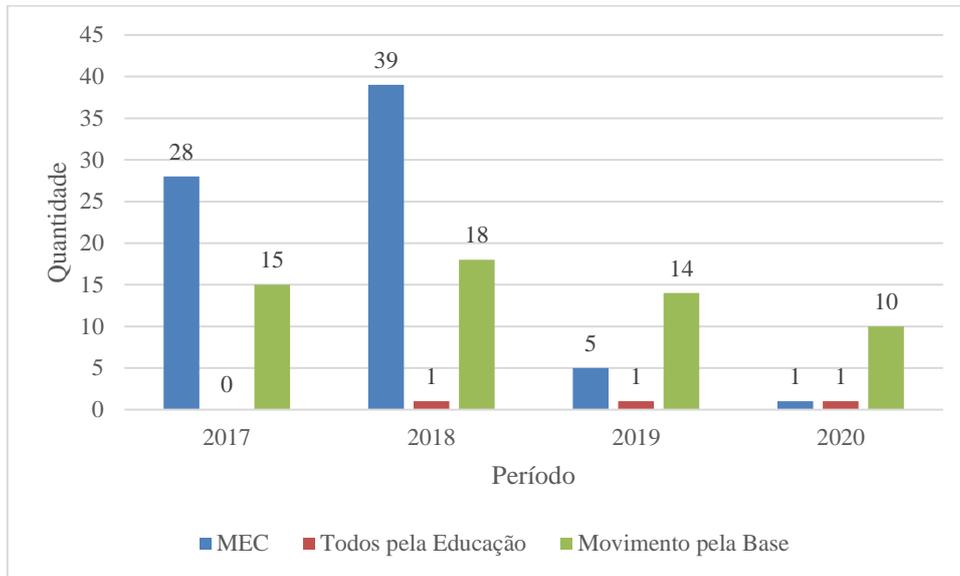


Gráfico 1 – Matérias por período

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa nos sites (2017-2020).

Ao analisarmos as matérias, constatamos que as tendências analíticas “explicação sobre a BNCC”, com 37 matérias, “implementação”, com 36 matérias, e “debates, encontros e audiências” (anterior à homologação), com 32 matérias, foram as mais abordadas nas divulgações, totalizando 89% das publicações, como podemos observar no Gráfico 2.

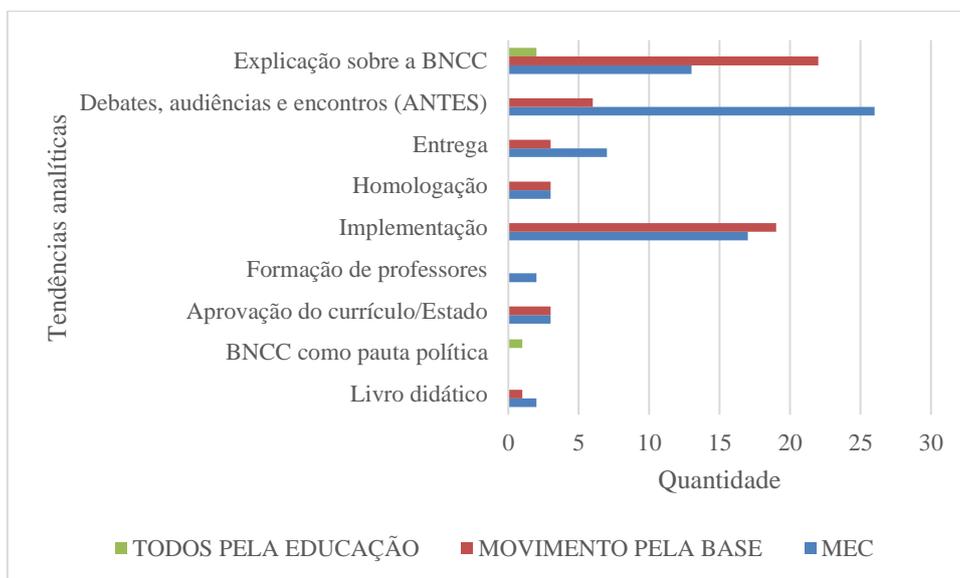


Gráfico 2 – Matérias sobre a BNCC

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa nos sites (2017-2020).

Entre as demais matérias, encontramos ainda divulgações sobre a “entrega do documento” (10 matérias), a “homologação” (6 matérias), a “formação de professores” (2

matérias), a “aprovação do currículo Estadual” (6 matérias) e “o livro didático” (3 matérias), além de uma notícia que sinaliza a BNCC como “pauta política”. Ao analisarmos o conteúdo propagandeado, identificamos que, nas diferentes tendências analíticas, a Base é apresentada como um documento de transformação educacional que tem abrangência e representatividade. A partir desse viés, os textos difundem a ideia de que a Base visa a assegurar a equidade, visto que os estudantes, ao terem os mesmos direitos de aprendizagem, terão as mesmas oportunidades, e a escola contribui para constituir uma sociedade mais justa.

Seguindo nessa direção, observamos que a tendência analítica “explicação sobre a BNCC”, na página do MEC, salienta a importância da BNCC para a garantia da qualidade do ensino. Também identificamos orientações e esclarecimentos no que tange à estrutura do documento, além de explicações sobre os avanços da terceira versão (MEC¹, 2017). Algumas matérias abordam como a BNCC orientará os exames e avaliações de larga escala no país (MEC, 2017; 2019). A proposição de que “a BNCC estabelece conteúdos essenciais e competências que as crianças e adolescentes deverão desenvolver na educação básica” (MEC, 2017) está presente em mais de uma matéria. Ainda nessa categoria, encontramos divulgações sobre ferramentas para consulta e material de apoio, visando a auxiliar na elaboração dos currículos (MEC, 2018). Em outras palavras, compreende-se, ao ler as matérias, que se tem todo o suporte necessário; logo, cabe aos estados, municípios, gestores e professores construir suas propostas de acordo com as orientações. Assim, o êxito ou o fracasso com relação à realização da nova política curricular está nas mãos dos atores locais (gestores, professores, escolas, redes de ensino).

No site do MPB, identificamos diversas matérias que fornecem explicações acerca do documento. Entre essas matérias, vale mencionar as publicações sobre o conjunto de inovações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MPB, 2019), bem como a publicação que apresenta o material elaborado para auxiliar na implementação (MPB, 2020). Encontramos ainda matérias que abordam as diferentes áreas do conhecimento e a estrutura da terceira versão por competência. De acordo com tal concepção, a competência é “a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (MPB, 2017). O movimento TPE, em publicação mais recente, menciona a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para que se utilize a Base como “bússola” (TPE, 2020). No evento Alfabetização 360° na Perspectiva da Educação Integral, Priscila Cruz, presidente

executiva do TPE, apontou a BNCC como orientadora para garantir políticas públicas mais eficientes (TPE, 2019).

A respeito da tendência analítica “implementação”, diversas publicações apresentam o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que tem como finalidade acompanhar e averiguar a efetivação da normativa nos estados e municípios. No site do MEC (2018), as matérias enfatizam o apoio técnico e financeiro oferecido para as secretarias investirem em eventos e oficinas; elas ainda poderão contratar consultores para auxiliar na elaboração dos currículos. Antes mesmo da homologação, o então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho (2016 a 2018), já afirmava: “os currículos devem estar absolutamente sintonizados com a nova BNCC, cumprindo as diretrizes gerais que consagram as etapas de aprendizagem que devem ser seguidas por todas as escolas” (MEC, 2017). As publicações sobre os eventos realizados no decorrer da implementação os mencionam como momentos em que seria possível obter orientações sobre a adoção da Base e sanar dúvidas com relação à reelaboração do documento curricular (MEC, 2018).

Como uma ação verticalizada, identificamos em uma das matérias o discurso do então secretário de Educação Básica, Jânio Macedo, que afirma que a efetividade da BNCC depende dos professores, considerados “peças-chave”. Em seu discurso, Macedo pontua que os profissionais que participaram de um encontro formativo do ProBNCC seriam representantes e teriam “a responsabilidade de serem os multiplicadores nos seus estados” (MEC, 2019). Assim, entendemos o processo verticalizado, pois, em vez de se iniciar o debate pelos sujeitos que estão na escola, propõe-se todo um processo de formação, para assim impactar a prática do professor. O MPB publicou 19 matérias sobre a implementação, nas quais orienta e indica materiais para suporte (MPB, 2020), além de abordar as fases de implementação com revisão dos currículos e formação continuada dos docentes por meio das ações em regime de colaboração entre estados e municípios (MPB, 2017; 2018). O dia nacional de discussão (Dia D), que ocorreu em todo o país para “estudar, entender e discutir o documento”, também faz parte dessa categoria (MPB, 2018).

Apesar de compreendermos que a implementação também ocorre por meio de “debates e encontros”, optamos por defini-la como uma tendência analítica específica, em que classificamos os eventos que antecederam a homologação. Nesse sentido, identificamos 32 matérias, sendo que no site do MEC (2017) encontramos publicações que abordam as

audiências públicas que ocorreram em todo o país para o processo de debate, a fim de assegurar a representatividade na elaboração do documento. Vale destacar que encontramos publicações que fazem menção à plataforma de sugestões (MEC, 2018) disponibilizada para a sociedade contribuir na elaboração da Base para o Ensino Médio. O MPB reforçou a participação em um seminário para o processo colaborativo e divulgou a votação favorável do CNE para a aprovação da BNCC (MPB, 2017), além de publicar matérias que abordam os encontros para a divulgação das mudanças da última versão da BNCC (MPB, 2017).

Na sequência da análise, podemos sinalizar que as tendências analíticas são menos expressivas em termos quantitativos, porém encontramos, tanto na página do MEC como no site do MPB, matérias que divulgam “a entrega do texto” para aprovação do CNE e o retorno ao MEC para futura homologação – tanto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (MEC, 2017; MPB, 2017) quanto da etapa do Ensino Médio (MEC, 2018; MPB, 2018).

No que tange à “homologação”, encontramos matérias sobre as diferentes etapas da educação básica (MEC, 2017; 2018). Ao tratar da primeira homologação (Educação Infantil e Ensino Fundamental), as matérias apresentam o discurso do ministro da Educação, Mendonça Filho, que afirma ser este um período histórico para a educação. O ministro ainda destaca que o país está alinhado “aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”, além de definir a BNCC como uma base democrática, inovadora e plural (MEC, 2017). Com relação à aprovação do texto referente ao Ensino Médio, vale mencionar que a notícia sinaliza que as alterações no texto visaram a dar clareza tanto “às competências e habilidades, quanto a aspectos como progressão de aprendizagem, projeto de vida, trabalho e mundo digital” (MEC, 2018). O MPB também publica nos dois períodos (2017 e 2018), enfatizando que “Agora o Brasil tem Base!”, o que é tido como um avanço para a equidade e a qualidade (MPB, 2017).

Com relação à “aprovação curricular” das propostas encaminhadas pelos estados, optamos por definir tal tendência analítica a fim de demarcar uma etapa do processo de implementação. Desse modo, encontramos três divulgações do MEC, sendo que uma delas enfatiza o discurso de Rossieli Soares, ministro da Educação (em 2018), que salienta que a “BNCC é um dos documentos mais importantes que tivemos nos últimos anos no Brasil”, e a definição de onde se almeja chegar com relação à educação (MEC, 2018). As outras publicações sinalizam as aprovações de seus currículos estaduais a partir da BNCC (MEC, 2018). O MPB divulga, em suas matérias relacionadas à aprovação dos currículos, que todas as unidades

federativas elaboraram coletivamente os referenciais curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seguindo os direcionamentos da BNCC e tiveram os seus respectivos documentos aprovados (MPB, 2019).

A tendência analítica intitulada “formação de professores” tem relação com as matérias que abordam a reformulação dos cursos de licenciatura para contemplarem os direcionamentos do documento; esse elemento encontrado apenas no site do MEC. Em ambas as matérias encontradas, identificamos o discurso de Rossieli Soares, ministro da Educação, quando entregou ao CNE o texto que visa a “orientar” os cursos de licenciaturas seguindo a BNCC (MEC, 2018). Ele afirma que “precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula” (MEC, 2018). Nota-se que há poucos conteúdos publicados que abordam o papel do professor diante da BNCC. Além disso, a fala do então ministro da Educação elucida que o MEC compreende que se deve impor um “modo de ser professor”, desconsiderando o processo intelectual e profissional do educador.

No que tange ao “livro didático”, as matérias abordam a audiência pública para o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio – que deve estar ancorado “nas competências e habilidades” (MEC, 2018) – e as publicações para a inscrição das editoras interessadas (MEC, 2019). O site do MPB (2020) conta com uma publicação que apresenta o alinhamento que será realizado pelo PNLD, considerando competências, conhecimentos e habilidades definidas pela Base. A tendência analítica da BNCC como “pauta política” é divulgada no site do TPE (2018), que aponta que um terço dos candidatos a governador dos estados mencionam a BNCC em suas promessas de campanha.

A partir dessa investigação, constatamos que as publicações das três organizações apresentam um discurso de alinhamento e de complementação, indicando sempre um caráter positivo com relação à BNCC e aos seus desdobramentos. As disputas travadas e os contrapontos defendidos por entidades da área da educação, por pesquisadores do campo e pelos próprios professores que participaram das audiências públicas nem sempre foram considerados e divulgados (AGUIAR, 2018; CÁSSIO, 2019). Isso faz parecer que a BNCC se constitui como algo natural, progressivo e de ampla e total aceitação pela sociedade brasileira. É interessante observar que, em diversos momentos, expressões e termos como “democrática”, “equidade”,

“qualidade”, “assegurar direitos de aprendizagem” e “colaboração” se repetem exaustivamente, e assim, criam um discurso naturalizado, um lugar-comum sem contradições e resistências.

Na sequência deste estudo, buscamos problematizar e questionar o discurso difundido pelo MEC, pelo TPE e pelo MPB que constrói certo ideário em torno do BNCC, tida como uma política inovadora e “revolucionária” para a educação brasileira. A partir da conceituação de lógicas prescritivas e técnicas de política curricular e da análise de elementos do documento homologado pelo MEC, buscamos argumentar que a Base está muito mais próxima dessas abordagens curriculares do que daquelas difundidas nas matérias analisadas. Entendemos que há um processo verticalizado e de centralização, pois a elaboração do documento e os direcionamentos para a sua implementação desconsideram os docentes, os estudantes e as diversas realidades do contexto brasileiro. Nesse mesmo viés, ainda sinalizamos que o processo não foi constituído a partir da necessidade e da peculiaridade da escola, mas de uma decorrência que deverá impactar a sala de aula.

3 LÓGICAS CURRICULARES PRESCRITIVAS

O estudo documental da BNCC, bem como o estudo de seu processo de produção nas instâncias governamentais, oferece elementos de análise diferentes daqueles anunciados nas matérias do MEC, do MPB e do TPE. Para identificar o modelo de política curricular inerente à BNCC, empregamos como referencial teórico neste estudo a caracterização delineada por Pacheco (2003; 2005) do modelo de racionalidade técnica de produção da política curricular. Esse modelo, de acordo com Pacheco (2003; 2005), sustenta as políticas centralizadas e expressa-se sobretudo na tradição das chamadas “engenharia tyleriana”² e “engenharia mercantil”, bem como na tradição de suas respectivas lógicas curriculares, a lógica de Estado e a lógica de mercado, que, embora distintas, em muitos contextos mesclam-se e interagem entre si.

3.1 Lógica de Estado

O desenvolvimento do currículo, principalmente no período histórico da Segunda Revolução Industrial (século XX), esteve diretamente associado ao papel do Estado, “sobretudo

naquilo que representa não só em termos de racionalização e burocratização de finalidades educacionais, bem como em função de diversas formas de controle social que legitimam práticas concretas de autoridade” (PACHECO, 2003, p. 39). O currículo tornou-se, então, pela lógica de Estado, um instrumento para disseminar uma cultura dominante, nacional, hegemônica e legítima. Isso significa que o currículo assumiu um papel administrativo, para responder a problemas concretos da sociedade, como o analfabetismo, a necessidade de mão de obra para a indústria, o estabelecimento de valores comuns etc.

Na lógica de Estado, “as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares” (PACHECO, 2003, p. 26). Aos professores e às escolas, resta a função de implementação, dado que não são considerados atores e lugares de decisão política sobre o currículo. Ocorre, então, uma separação entre o plano da concepção da política curricular pelos especialistas e o plano da execução pela ação controlada dos professores. Dessa forma, o sistema escolar é definido por *standards* de performance, e, por meio de um plano detalhado e minucioso, a educação é comparada a uma indústria, a uma linha de produção. A eficiência em educação dependeria, então, da centralização da autoridade para definir a direção dos supervisores, diretores e professores em todo o processo de escolarização.

Os formuladores (Estado e especialistas) são compreendidos, metaforicamente, como engenheiros que traçam um projeto global de uma obra de modo detalhado, tanto nos objetivos e fins quanto nas atividades desenvolvidas para se alcançar esses fins. Além disso, compete a eles a definição de uma lista de propósitos de trabalho relativa a habilidades específicas e a outras características humanas. O especialista, dessa forma, passa a ser uma autoridade onipresente, apoiada pelo Estado para prescrever as matérias que precisam ser ensinadas, deixando em plano secundário a atuação dos sujeitos da escola. Com relação a esse aspecto, a escola precisaria especificar rigorosamente as finalidades, os métodos e os mecanismos de mensuração para saber se os resultados estavam de acordo com os objetivos propostos, a exemplo do que ocorre em uma indústria. Para Silva (2008, p. 27), essas proposições “levam o sistema educacional a estabelecer seus objetivos com base nas demandas de formação previstas pelo mercado de trabalho. Seus principais interlocutores são a economia e a racionalidade impressa pela lógica mercantil”.

Foi o chamado “*rationale Tyler*” que consolidou, em meados do século XX, o modelo de gestão científica do currículo. O processo de desenvolvimento do currículo nessa lógica é linear, normativo e prescritivo, tendo a avaliação como culminância. Essas características evidenciam-se na medida em que são especificadas as experiências, as formas pelas quais o conhecimento é reestruturado, as sequências efetivas de apresentação dos materiais a serem aprendidos e a natureza dos passos de recompensa e punição do processo de ensino e aprendizagem (PACHECO, 2003).

A lógica de Estado das políticas curriculares baseia-se no desejo de uma adaptação da ordem escolar à ordem social vigente. O currículo “ocupa-se tão-somente de prescrever a melhor forma de organização do conhecimento na escola que atenda a esse desígnio” (SILVA, 2008, p. 28). O trabalho dos alunos é estruturado em unidades que atendem a objetivos claros, que, por sua vez, servem de critério para o processo de avaliação do desempenho individual. Um desdobramento da racionalidade técnica no currículo foi a adequação da elaboração curricular, dos objetivos e da avaliação ao domínio das competências.

A caracterização realizada por Pacheco (2003, p. 51) relativa à racionalidade técnica de Estado aplicada ao currículo é sugestiva para nosso estudo: (I) a experiência humana é estandardizada “para que a educação aconteça”; (II) os estudantes de um país aprendem as “mesmas coisas na mesma sequência”; (III) o “processo de tradução das finalidades da educação” em atividades é um processo técnico; (IV) todas as aprendizagens consideradas essenciais “podem ser comportalmente demonstradas e testadas (quantificadas)”; (V) aumenta-se o controle do comportamento dos professores e estudantes.

Em síntese, a gestão científica do currículo teve inicialmente o Estado como principal protagonista na definição de políticas curriculares, regras, processos e práticas de decisão. As decisões sobre o currículo estavam reservadas ao conjunto de especialistas que o formulavam, legitimados pelo poder do Estado, responsável pela expansão da escolarização desde a Revolução Industrial. Essa lógica inclui timidamente o papel do contexto da escola e dos sujeitos envolvidos nela (professores e alunos) no desenvolvimento do currículo; além disso, compreende o currículo elaborado pelo Estado como algo a ser aplicado na escola, de modo espelhado, sem resistências. Assim, a lógica de Estado consolidou um modelo de política curricular centralista, isto é, um modelo em que a concepção e a operacionalização da política curricular são desenvolvidas pela administração central, sendo uma responsabilidade dos

órgãos de governo. O professor, por sua vez, tem apenas a responsabilidade profissional de implementar as orientações e programas estabelecidos (PACHECO, 2005).

3.2 Lógica Mercantil

A globalização e a mundialização dos mercados caracterizam-se pela extensão de uma série de aspectos em nível global, entre eles o forte avanço do ideário neoliberal nas políticas educacionais e a decorrente transferência para o mercado de tarefas desempenhadas historicamente pelo Estado (PACHECO, 2003, 2005; LAVAL, 2004; SILVA, 2008). De acordo com Pacheco (2003; 2005), no final do século XX, para justificar as privatizações, o Estado começou ser definido como demasiadamente burocrático e lento para promover a modernização social, por isso o modelo de mercado passou a ser referência não só para a gestão das instituições, mas também para a gestão das relações entre os sujeitos. Seguindo essa tendência, as políticas curriculares passaram a se estruturar a partir de uma agenda difundida por organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, fundadas nos parâmetros de “eficiência”, “equidade” e “excelência”.

A busca da eficiência, um dos pilares do ideário neoliberal, induziu a formulação de mecanismos de gestão para a educação baseados no modelo de gestão empresarial. Dessa forma, “no campo da educação, a eficiência associa-se à prestação de contas, [...], ao processo e ao resultado da educação e não propriamente aos investimentos” (PACHECO, 2003, p. 59). A prestação de contas exige que os administradores se expliquem sobre o que as crianças estão aprendendo, as razões por que aprendem ou não, o quanto estão aprendendo e como os recursos financeiros estão sendo melhor aproveitados. A noção de eficiência é reforçada com a redução da gerência do Estado e a desregulação do mercado para uma competitividade maior entre as escolas (a partir dos resultados que alcançam, sobretudo nas avaliações de larga escala). É importante destacar que essa agenda, embora suscite e exija dos países melhorias na educação, apresenta uma visão estreita de qualidade educativa, atrelada a resultados e performances em avaliações e à adequação à pedagogia das competências.

A produtividade escolar, na engenharia mercantil, é entendida a partir da conquista da excelência, outro conceito do ideário neoliberal. Conquistar a excelência nos resultados significa aderir ao modelo de mercado, caracterizar a educação como “um dos pilares do edifício econômico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público” (PACHECO, 2003, p. 64). Essas políticas são perspectivadas em contextos de reforma do Estado, da chamada “desburocratização e desregulação do mercado”, criando-se espaços para a ação dos grupos de mercado na educação, com a pretensa conquista da excelência. Porém, Pacheco (2003, p. 64) afirma que “a educação é, acima de tudo, um serviço que envolve finalidades, processos e resultados e que não pode ser totalmente justificada a partir da variável que mais interessa à lógica de mercado”.

Embora a engenharia mercantil apresente um discurso agressivo sobre o Estado como empecilho ao desenvolvimento, o mercado não dispensa sua função perante os elementos de regulação – escola, currículo e avaliação. Ao contrário: espera que o Estado se responsabilize pelos aspectos mais questionados do currículo, os conteúdos e a avaliação, e estabeleça critérios para a qualidade escolar (PACHECO, 2003). Nesse sentido, Apple (2005, p. 27) afirma que é preciso expor a lógica mutável das políticas educativas neoliberais, “lógica que trabalha para estabelecer modelos estatais fortes de responsabilidade em íntima relação com a mercantilização”. Os grupos ligados ao mercado atuam para que as políticas curriculares insiram na cultura escolar os parâmetros simbólicos do neoliberalismo. O currículo é um ponto atacado pelo mercado por sua capacidade de construir uma identidade coletiva, de regular os objetivos e a aprendizagem e de selecionar o conhecimento oficial e os critérios de controle. Por isso, ele é o pilar da regulação e do controle: “o currículo nacional converte-se, por um lado, em um eficiente mecanismo de controle político do conhecimento e, por outro, em uma prática de diferenciação social que legitima a lógica hegemônica do que se aprende na escola” (PACHECO, 2003, p. 74).

Pacheco (2003, p. 80) apresenta uma caracterização da racionalidade técnica de mercado aplicada o currículo com diversas semelhanças em relação à lógica de Estado e que intensifica ainda mais a gestão científica em vários aspectos: (I) currículo em nível nacional com ênfase em matemática, língua e informática; (II) adoção de *standards* mensuráveis e rigorosos; (III) aumento do tempo para a aprendizagem do que é básico; (IV) melhora da formação dos professores; (V) promoção de “liderança e apoio fiscal, ou seja, delegar

responsabilidades em líderes que promovam as reformas” e assumam as responsabilidades por seu sucesso ou fracasso.

Nota-se que a lógica de mercado faz referência explícita à delegação da promoção das reformas aos contextos locais (escolas), conforme o item IV, responsabilizando os agentes e descentralizando a gestão do currículo, discurso proeminente dessa concepção. Contudo, a descentralização, que era uma lacuna da lógica de Estado, no modelo de mercado também não se concretiza, pois recentraliza as práticas, dado que os líderes locais são recompensados ou responsabilizados de acordo com os critérios da administração central, seja ela pública ou privada. Dessa forma, a lógica de mercado consolida uma política curricular centralista e descentralista ao mesmo tempo, ou seja, “descentralizada em nível de discurso, mas recentralizada em nível de prática” (PACHECO, 2005, p. 114). A prática curricular na escola é reconhecida nos textos curriculares e nos discursos, “mas é definida e regulada pela Administração central por meio do estabelecimento de referenciais concretos” (PACHECO, 2005, p. 114), o que configura uma autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.

Com base nessa caracterização do modelo das racionalidades técnicas, buscamos, na próxima seção, apresentar um conjunto de elementos que caracterizam a BNCC como uma política de reedição desse modelo e, portanto, nada “revolucionária” ou inovadora como fazem crer as matérias analisadas neste estudo, publicadas pelo MEC, pelo TPE e pelo MPB.

4 A BNCC COMO REEDIÇÃO DE MODELOS PRESCRITIVOS E CENTRALIZADOS

A partir das matérias divulgadas pelo MEC, pelo TPE e pelo MPB, observamos que, ao longo destes quatro anos (2017 a 2020), esses atores mencionam a BNCC como uma revolução da educação, uma política de Estado que tem a pretensão de equalizar os problemas educacionais e as desigualdades para garantir a equidade e promover a qualidade no ensino e na aprendizagem. Assim, a retórica reforça que a BNCC é uma base de direitos que contempla um texto plural e contemporâneo, constituído de forma democrática e colaborativa. Porém, ao delinear o processo de elaboração e implementação, identificamos uma verticalização e uma centralização, pois a Base se constituiu por meio de um plano de orientação e monitoramento. A partir desse viés, salientamos que, ao desconsiderar as necessidades, peculiaridades e dificuldades contextuais das escolas, além de desvalorizar o docente como profissional intelectual e induzir uma padronização no processo formativo, a Base não condiz com os argumentos delineados pelos autores que justificam a sua pertinência.

Com base no referencial de Pacheco (2003; 2005), nossa investigação indica que a BNCC está associada a um modelo de racionalidade técnica de construção da política curricular e induz a um currículo prescritivo e altamente controlado. Sendo assim, não apresenta uma proposta transformadora na direção de um currículo crítico, emancipatório, criado e recriado pelos sujeitos da escola (APPLE, 2000; 2005; PACHECO, 2003; 2005; SILVA, 2008; 2018). Dessa forma, a narrativa construída sobre a BNCC como “grande revolução educacional” precisa ser questionada e analisada de maneira a expor suas contradições, que se revelam na discrepância entre a linguagem sofisticada da educação integral utilizada no documento (referendada pelas matérias que são objeto de nosso estudo) e as lógicas curriculares das quais ela é originada e às quais induzirá a escola.

Afirmamos, assim, que a BNCC representa uma reedição de modelos e que está permeada pelas racionalidades técnicas de Estado e mercado em razão de três aspectos principais: (I) é um currículo nacional padronizado, tendo o Estado como agente legitimador, porém com grande interferência de grupos empresariais; (II) insere a standardização do conhecimento e da experiência por meio da abordagem das competências, da prescrição curricular e da ênfase em aprendizagens básicas; (III) atribui ao professor apenas a função

técnica de aplicar e aferir competências, aumentando o controle e a responsabilização por meio das avaliações padronizadas.

Com relação ao primeiro aspecto, é notório que a BNCC é uma política que teoricamente está sob responsabilidade de órgãos de Estado e de governo, em regime de colaboração com estados e municípios. Em sua introdução, a Base é apresentada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Dessa forma, a Base se apresenta como uma engenhosa normatização homologada pelo Estado nacional para a reestruturação dos currículos em torno das chamadas “aprendizagens essenciais”, como é possível verificar tanto no texto da política quanto nas publicações abordadas anteriormente. Um dos grandes motes passa a ser a igualdade daquilo que se aprende, independentemente da região do país ou de a escola ser pública ou privada. Parte-se do pressuposto de que a desigualdade educacional é gerada por defasagem nos currículos e de que um currículo comum sanaria os principais problemas da educação básica.

A BNCC é uma política pública conduzida desde seu início pelo Estado, por meio de órgãos como o CNE, o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Há que se destacar, também, a forte influência exercida pelo setor empresarial, por meio de movimentos e fundações que possuem como foco de atuação a educação (MARTINS, 2016). Além disso, participaram dos debates associações representativas do campo educacional brasileiro (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, Associação Brasileira de Currículo – ABdC – e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae), que reiteradamente demonstraram seu posicionamento crítico e contrário à BNCC, pelas “listas de objetivos conteudinais, projeto unificador e mercadológico que aponta para a tendência internacional e que articula centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 226).

As palavras do então ministro da Educação, Mendonça Filho, na apresentação do documento das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2017) afirmam que “a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5). Com relação ao argumento de que houve participação crítica de profissionais da educação básica, os

estudos de Aguiar (2018) e Cássio (2019) revelam o contrário, isto é, a construção da BNCC é descrita por esses autores como um processo verticalizado e pouco participativo, principalmente entre a segunda e a última versão do documento (2016-2018). Embora tenham sido realizadas consultas públicas e seminários em todas as regiões do país, não se tem confirmação de que as sugestões de professores e alunos da educação básica foram incorporadas. A maior prova do disfarce participativo de uma metodologia verticalizada, de acordo com Cássio (2019, p. 22), foi a opção “pela pedagogia das competências”. Embora essa opção não tenha sido mencionada nos seminários de discussão, ela surgiu na redação final do documento como fio condutor da proposta. Desse modo, compreende-se que a ação do Estado na elaboração de uma política curricular é algo natural e necessário. O que está em questão é o modelo adotado pelas instâncias responsáveis, que no caso da BNCC mostrou-se verticalizado e demasiadamente técnico.

O documento, além de ser extenso (600 páginas), é de difícil entendimento, mesclando hierarquização de competências gerais e específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades enumeradas em códigos alfanuméricos. Para tornar-se palatável aos professores, a BNCC necessitaria do trabalho de consultores e especialistas curriculares, como é possível observar nas matérias que compuseram a tendência analítica “implementação”. Os modelos de currículo centralizados enaltecem os especialistas que recebem a tarefa de elaborar e explicar um currículo nacional nem sempre conectado com os sujeitos e com o contexto das escolas. Apple (2000, p. 66) afirma que o papel de um currículo nacional é “prover a infraestrutura na qual uma avaliação nacional possa funcionar. Ele permite o estabelecimento de um procedimento que supostamente pode oferecer rótulos de qualidade sobre as escolas para o livre mercado”. Silva (2018, p. 6) também aponta para o sentido limitador de um currículo nacional, por ser altamente prescritivo e associado às avaliações de larga escala: “isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”.

Esses elementos demonstram a contradição existente entre o discurso oficial do MEC, que expressa um consenso acerca das decisões tomadas, e o contexto de elaboração do documento, marcado por disputas, tensões e resistências. Além disso, a ideia de que as escolas possuem autonomia e liberdade para construir seus currículos também pode ser questionada, dado o nível de prescrição curricular envolvido. Na avaliação de Pacheco (2005, p. 114), esse

modelo de política curricular é “centralista e descentralista ao mesmo tempo”. Afinal, tal modelo descentraliza o processo de construção dos currículos no discurso, exigindo dos professores e das escolas a escrita de um novo projeto curricular e de um novo plano político-pedagógico, porém totalmente alinhados ao currículo nacional, reproduzindo inclusive o modo hierarquizado de abordagem do conhecimento, dos valores e das atitudes, pelo veio das competências e habilidade predefinidas.

Essas características nos levam ao segundo aspecto: a standardização do conhecimento e da experiência por meio da abordagem das competências. Novamente fazemos menção às palavras do então ministro Mendonça Filho, que afirmou que a BNCC é “o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p. 5). Fica explícito o caráter dúbio do documento, que ora se apresenta como “base”, isto é, como ponto de partida para se pensar currículos, estratégias, projetos pedagógicos, ora como horizonte a ser alcançado, como ponto-final da educação básica. Questiona-se, desse modo, o fato de uma política curricular pretender estabelecer as aprendizagens, comportamentos, habilidades e competências num plano formal para uma prática que é complexa, incerta e contingente. Nesse sentido, a BNCC guarda semelhanças significativas com o modelo de gestão científica do currículo, baseada na planificação e no estabelecimento de *standards*. O nível elevado de prescrição curricular da BNCC já foi abordado por diversos estudos, entre os quais destacamos Silva (2018), Dourado e Siqueira (2019) e Macedo (2019).

O modo como a BNCC estrutura cada etapa da educação básica e cada componente curricular estipula um quadro de previsibilidade daquilo que se espera do aluno. O detalhamento das aprendizagens e das respectivas habilidades relacionadas a cada conteúdo é tão minucioso, que chega a ser apresentado em forma de código alfanumérico, como mostra a Figura 1.

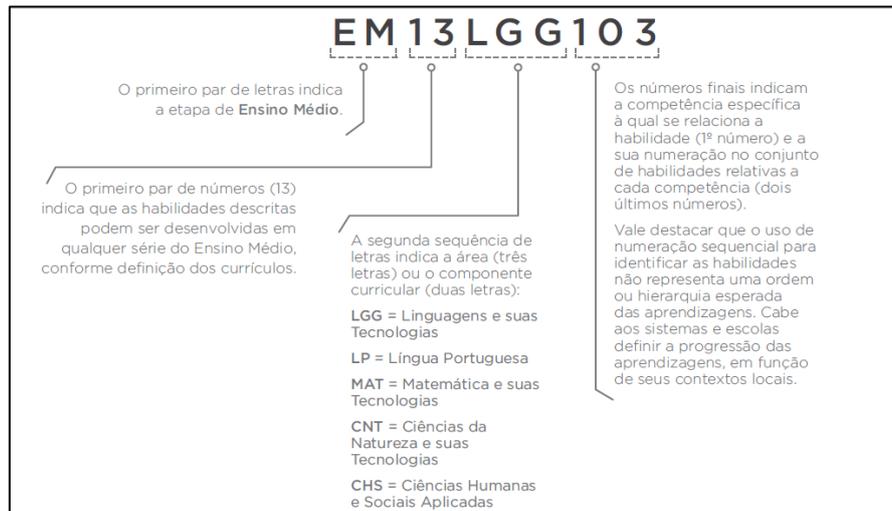


Figura 1 – Exemplo de código alfanumérico da BNCC

Fonte: Retirada da BNCC (BRASIL, 2018, p. 34).

O documento, ao longo de suas 600 páginas, apresenta aproximadamente 1.658 códigos alfanuméricos (habilidades), sendo que quase a metade é dos componentes Língua Portuguesa e Matemática. Por sua vez, essas são as áreas mais requisitadas nas avaliações de larga escala e aos poucos são assumidas como áreas prioritárias. Um exemplo nítido disso é a Lei nº 13.415/2017, que instituiu apenas Língua Portuguesa e Matemática como componentes curriculares obrigatórios para os três anos da etapa do Ensino Médio. Os demais componentes ficam relativizados e diluídos em suas respectivas áreas do conhecimento. Fica evidente, então, que o fato de a BNCC estipular quase a metade das habilidades para Matemática e Língua Portuguesa expõe a sua correlação com a Reforma do Ensino Médio.

Esse nível de detalhamento se repete nas três etapas da educação básica, em cada componente curricular, unidade temática e objeto de conhecimento. Substancialmente, a BNCC se estrutura em um conjunto de tabelas que definem as aprendizagens para cada ano da escola. Sobre essa característica do documento, Macedo (2019, p. 41) afirma: “ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional”. Os objetivos não podiam ficar restritos aos conteúdos, mas deviam ser sempre associados a comportamentos. Em relação a esse ponto, Lopes e Macedo (2011, p. 46) escrevem: “todo objetivo tem [...] que definir um comportamento e um conteúdo que a ele se aplicam”. As habilidades da BNCC, de modo geral, representam um tipo de comportamento ou

atitude frente a um conteúdo. Em outras palavras, o pressuposto anterior a esse postulado é de que todo o conhecimento “importante” precisa ter aplicabilidade prática, ficando em segundo plano os conteúdos e conhecimentos sem essa imediatez de aplicabilidade.

A BNCC, em sua parte introdutória, nos fundamentos pedagógicos, justifica a opção pela abordagem das competências, afirmando que essa pedagogia “tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2018, p. 13). Além disso, justifica a opção pelo foco no desenvolvimento de competências pela razão de tal foco ser adotado nas avaliações internacionais da OCDE. O alinhamento a essa tendência é muito claro, pois o documento apresenta aproximadamente 1.658 habilidades distribuídas entre as disciplinas. Essas habilidades formam competências específicas de componentes curriculares, de áreas do conhecimento, até chegarem às 10 competências gerais da educação básica.

Diversos estudos têm apontado que reduzir a educação básica ao desenvolvimento de competências e habilidades consiste numa abordagem amplamente questionável (SILVA, 2008, 2015, 2018; DOURADO; SIQUEIRA, 2019; MACEDO, 2019). A principal limitação dessa abordagem, para Silva (2018, p. 11), é que ela reforça “a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação, isto é, do reconhecimento do indivíduo como substância de si mesmo”. Na medida em que a formação se reduz a uma lista de competências preestabelecidas, resta ao sujeito adaptar-se a elas. Por consequência, a formação é administrada quando guiada exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordinada à lógica mercantil.

O problema da exterioridade das competências também é destacado por Macedo (2019). Para essa autora, as competências prescritas, mesmo que imbuídas de uma tônica multidimensional do ser humano, exigem dos indivíduos performances (formação de caráter adequado à exigência da competência), mas não consideram contextos e situações reais, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade pelo fracasso. Sendo assim, a prescrição de competências visa ao “controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou” (SILVA, 2018, p. 11, grifos da autora). A ênfase excessiva nos resultados cria a ilusão de que as desigualdades educacionais serão sanadas com um currículo nacional baseado em competências, negando-se outros fatores decisivos, como desigualdades socioeconômicas, infraestrutura das escolas, valorização dos

professores, condições de permanência etc., elementos determinantes para a qualidade da formação dos estudantes.

Um exemplo claro da pressão exercida pelo setor empresarial para a adoção da abordagem das competências é o papel que as fundações empresariais vêm exercendo na produção de materiais e conteúdos. Por exemplo, um dos subsídios mais elaborados sobre as 10 competências gerais da BNCC foi editado e publicado pelo MPB. Além do mais, o movimento anuncia com frequência cursos especializados sobre cada uma das competências e sobre como aplicá-las; assim, propicia “treinamento” com foco na formação dos professores para a efetivação da implementação, como constatamos ao observar as matérias analisadas na primeira seção deste estudo. Portanto, instituições como essa visam a explicar aos professores o que são as competências e como ensiná-las.

A busca por um currículo nacional tem sido uma das facetas mais recorrentes do neoliberalismo educacional, ao lado dos mecanismos de avaliação e responsabilização dos professores. As avaliações de larga escala desempenham um papel crucial na verificação de resultados e na regulação do sistema, pois “a avaliação rigorosa, sistemática, aferida (com a finalidade de medir a prossecução dos objetivos curriculares) é arquitetada dentro de parâmetros nacionais que são facilmente controlados pela administração do Estado e pela gestão privada das escolas” (PACHECO, 2003, p 77). De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 54), as políticas atuais “reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito como base na definição prévia de competências a serem atingidas”.

O discurso de Rossieli Soares, ministro da Educação, descrito em uma das matérias abordadas na primeira seção, é bastante representativo daquilo que os formuladores da Base pensam da atuação do professor: o currículo é formado, e após se definem as “competências e habilidades necessárias” para que alguém seja um bom professor (BRASIL, 2019). Assim, o professor é treinado para reproduzir e implementar em sua prática pedagógica a normativa estabelecida pela administração central. Esse consiste, em nossa análise, no terceiro aspecto crucial da relação entre a BNCC e o modelo das racionalidades técnicas. O currículo é compreendido, nessa lógica, como um produto, e não como um projeto formativo. O professor desprofissionalizado (PACHECO, 2003) passa a ter a função de aplicar um conjunto preestabelecido de prescrições e poderá ser bonificado ou punido de acordo com o êxito ou o fracasso dessa tarefa.

Dessa forma, o controle passa a ser realizado por meio das regras de desempenho, medidas de acordo com a competência em responder aos objetivos e prescrições estabelecidas. A ineficiência, nesse sentido, é de responsabilidade do aluno, da escola e dos professores. As competências, por integrarem um campo dos interesses internacionais de educação para o progresso econômico, podem, no fim das contas, tornar-se aquilo que Laval (2004, p. 53-64) define como “critérios de comparação”, “boas práticas gerenciais e pedagógicas” e “bons conteúdos”, correspondentes às competências requeridas pelo setor econômico.

Os três aspectos mencionados anteriormente, de nosso ponto de vista, posicionam a BNCC como uma política que reedita modelos centralizadores, prescritivos e técnicos, com poucas possibilidades reais de um currículo crítico, emancipatório, culturalmente contextualizado e recriado cotidianamente pelos sujeitos da escola. É importante frisar que, ao nos referirmos à “reedição”, estamos em acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 54) quando dizem que uma política que reedita modelos não está meramente reproduzindo-os, pois isso seria anacrônico, mas “que há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana [e mercantil] que se hibridizaram com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação”.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizarmos este estudo, duas questões se fazem pertinentes: qual é o lugar e qual é o papel dos sujeitos na prática do currículo ante o modelo de política prescritiva indicado pela BNCC? Que autonomia restará aos professores para estruturarem seus currículos ante um detalhamento tão minucioso da BNCC sobre aquilo que deve ser ensinado? Vale ressaltar que a Base reiteradamente afirma que não é um currículo (BRASIL, 2018). Apesar desse alerta presente no documento, há sérios riscos de que a Base se converta em currículo mínimo, “particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Entende-se que são necessários objetivos e perspectivas para o processo de escolarização; é importante prever um horizonte a ser alcançado, porém não nos moldes prescritivos da BNCC, dado que eles inviabilizam a atuação e a criatividade do professor, além de limitar uma concepção de currículo em ação. Na leitura de Pacheco (2003, p. 85), os

professores não podem ser reduzidos a “simples técnicos à espera de ‘ordens’ para cumprirem, e ansiando implementar, com grande fidelidade, o currículo planejado por pessoas que se encontram em lugares longínquos das salas da aula”. Pacheco ainda afirma que, “embora nem sempre sejam reconhecidos nas macroesferas de decisão política, os professores e os alunos, entre outros, também são decisores curriculares”; torna-se necessário, assim, “questionar o poder da administração e defender a intervenção dos que trabalham no interior da escola como sujeitos e atores, na medida em que o currículo é uma construção plurissignificacional, que não se pode resumir à regra” (PACHECO, 2003, p. 86).

Esse conjunto de aspectos que identificamos com relação à BNCC elucida, de nosso ponto de vista, a noção de que o documento e o seu processo de construção, muito antes de apresentarem uma revolução para a educação básica, como anunciam as matérias dos órgãos públicos e privados, significam uma reedição de lógicas amplamente contestadas por não integrarem a ação dos sujeitos da escola nas decisões curriculares. Nos termos abordados até aqui, compreendemos a BNCC como uma política atrelada à lógica prescritiva, centralizadora e sujeita ao controle, o que está em contradição com a narrativa do MEC, do MPB e do TPE sobre uma agenda educacional descentralizada e promotora da autonomia das escolas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios?. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 49- 54.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 10 ago. 2020.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando.; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2019. p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>.

Acesso em: 10 fev. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019. p. 39-58, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias?view=noticias>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Portal do Movimento pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito.; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre as Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, 2016. p. 215-236, mai./ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922>. Acesso em: 05 out. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em 09 out. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. p. 1-15, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal do Todos pela Educação**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NOTAS

¹ Para referenciar as matérias, optamos por citar o site em que realizamos a investigação, indicando o ano de cada publicação (entre 2017 e 2020). Entendemos que referenciar todas as matérias citadas neste estudo tornaria o texto muito extenso.

² Segundo Pacheco (2003), os dois principais representantes do modelo científico de gestão curricular são Franklin Bobbitt (1876-1956) e Ralph Tyler (1902-1994). Bobbitt foi um professor de administração educacional da Universidade de Chicago; ele sustentava que a escola deveria incorporar os moldes da empresa. Tyler elaborou um modelo teórico muito influente no campo do currículo, perspectivado a partir de abordagens processuais e interpretativas, por objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Apesar do toque interpretativo, o chamado “*rationale* Tyler” consolidou, em meados do século XX, o modelo de gestão científica do currículo, baseado na definição de metas/objetivos e formas de verificação de seu cumprimento. Para um melhor entendimento dessa tradição curricular, indicamos Lopes e Macedo (2011).

Recebido em: 04/02/2021

Aprovado em: 26/03/2021