

## A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NACIONAL COMUM NO PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal

THE COMMON NATIONAL CURRICULUM CONCEPTION IN THE NEP: problematizations from the neoliberal paradigm

Joana Dark Andrade de Sousa<sup>1</sup>

Wilson Honorato Aragão<sup>2</sup>

**Resumo:** Este ensaio tem por objetivo problematizar a concepção de “currículo comum” veiculada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014), que fundamenta legalmente a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017. Fazendo um diálogo teórico a partir de Ball (2011; 2014); Macedo (2014; 2015); Frangella (2015), dentre outros autores, discutimos o contexto das políticas educacionais no viés do paradigma do novo Neoliberalismo e o processo de mundialização das políticas educacionais de cunho mercadológico. Nesse preâmbulo, problematizamos a concepção de currículo relacionada a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comum a todos” contida em estratégias do PNE, em uma perspectiva de controle e homogeneização dos conhecimentos que devem ser transmitidos nas escolas. Defendemos a concepção de currículo como campo cultural híbrido, constituindo-se em um movimento que gera significados, identidades e diferenças.

**Abstract:** This essay aims to problematize the conception of "common curriculum" published in the National Education Plan (NEP 2014-2014), which legally grounds the construction of the National Curricular Common Base (NCCB), already approved by the National Council of Education (NCE) on December 15th of 2017. Making a theoretical dialogue from Ball (2011; 2014); Macedo (2014, 2015); Frangella (2015), among others, discuss the context of educational policies in the bias of the paradigm of the new Neoliberalism and the process of globalization of marketing educations policies. In this preamble, we discuss the conception of curriculum related to the expression "rights and objectives of learning and development common to all" contained in strategies of the NEP, in a perspective of control and homogenization of the knowledge that must be transmitted in schools. We defend the conception of curriculum as a hybrid cultural field, constituting a movement that generates meanings, identities and differences.

**Palavras-Chaves:** Currículo. PNE. Neoliberalismo.

**Keywords:** Curriculum. PNE. Neoliberalism.

### 1 INTRODUÇÃO

As reformas curriculares empreendidas por diferentes países têm se constituído tema de discussão e problematização recorrente em pesquisas sobre currículo. Nesse campo, pode-se destacar as contribuições de Ball (1992; 1994) ao propor a *Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas*<sup>3</sup> como recurso de análise para as políticas educacionais no contexto do novo Neoliberalismo. Nesse novo cenário no qual se assenta o debate sobre as políticas educacionais, com ênfase nesse trabalho para as políticas curriculares, torna-se pertinente problematizar o fenômeno da “mundialização das políticas

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Pernambuco. E-mail: [joanadark\\_a@hotmail.com](mailto:joanadark_a@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3151-7005>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [wilsonaragao@hotmail.com](mailto:wilsonaragao@hotmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3202-7713>.

<sup>3</sup> Ver Ball & Bowe (1992; 1994) - A abordagem do *Ciclo Contínuo de Políticas*, a partir de uma orientação pós-moderna, é constituída por cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política.

educacionais” (APPLE, 2003), ou seja, a prática recorrente de empréstimo de políticas empreendida em diferentes países, reconfigurando a relação entre Estado, Sociedade Civil (atrelado ao conceito de redes políticas) e Mercado. Sob a influência de redes políticas que defendem os interesses do capital, novas tecnologias são utilizadas na perspectiva de desqualificar o público em relação ao modelo de competências do setor privado, o que vem atingindo fortemente as concepções de currículo que embaçam a formulação as políticas curriculares em diferentes países, incluindo o Brasil.

Nesse contexto de transformações que envolvem aspectos políticos, socioeconômicos, culturais, este ensaio objetiva problematizar a concepção de “currículo comum” veiculada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014), e que fundamenta legalmente a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017. Tendo como suporte teórico as contribuições de Macedo (2014; 2015); Frangella (2015); Axer, Mota & Afonso (2017), propomos uma reflexão sobre o significado das expressões “expectativas de aprendizagem” e “direito de aprendizagem e desenvolvimento” expressas no PNE e na BNCC, considerando o paradigma neoliberal e sua influência nas políticas de currículo.

Para tanto, propomos em primeiro momento uma contextualização, em linhas gerais, do panorama da Política Educacional no âmbito das transformações socioeconômicas e políticas a partir do Neoliberalismo, a ênfase nas ideias de homem empreendedor, liberdade individual, habilidade e competência que perpassa a formulação das políticas educacionais na contemporaneidade. Posteriormente, discutimos a interferência dessas questões macro na constituição do PNE e o debate sobre currículo empreendido no país a partir de sua aprovação em 2014. Finalizamos o texto defendendo a concepção de currículo enquanto uma expressão cultural, que não se limita a lista conhecimentos estabelecidos para formação de uma identidade nacional comum. Concordamos antes com Macedo (2015) ao apontar para a impossibilidade de uma política curricular ‘dar conta’ da pluralidade existente no Brasil, tomando por base uma concepção de currículo como campo de produção cultural.

## **2 A MUNDIALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS CONSERVADORAS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM O PARADIGMA DO NOVO NEOLIBERALISMO**

A análise das novas políticas educacionais, e aqui se insere as políticas de currículo, demanda um olhar sobre as mudanças de paradigmas que orientam o sistema político-econômico e afetam as formas de organização das sociedades. No cenário econômico, tem-se um processo transformacional, dando base para a formação do novo modelo chamado de Neoliberalismo, no qual se observam mudanças nas estratégias de atuação do Estado, do Mercado e Sociedade Civil, alterando a forma como esse novo modelo age para avançar no objetivo de acúmulo do capital.

Com o Neoliberalismo, a ideia de liberdade individual ganha novas proporções, e somado ao viés da competitividade, da ênfase no homem empreendedor que pode atingir seus objetivos a partir da sua habilidade e competência, passa-se a utilizar novas formas de atuação. O mercado passa a se apoiar no Estado para criar as condições favoráveis ao seu desenvolvimento, influencia diretamente a formulação de políticas públicas que de forma estratégica tem atingido a subjetividade das pessoas. Novas tecnologias de propagação de ações que visam a responsabilização individual dos sujeitos pelo alcance de metas na educação, atrelado ainda a sistemas de bonificação com estímulo a concorrência, são algumas das ações empreendidas pelas reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países, do norte ao sul do planeta.

Sobre essa nova forma de atuação Ball (2014), em sua obra *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, problematiza o conceito de Neoliberalismo considerando a sua complexidade e fluidez. Ao examinar algumas políticas educacionais de cunho privatista desenvolvidas na América Latina, Estados Unidos, Índia, Inglaterra, países da África e da Ásia, Ball (2014) chama atenção para a relevância de compreender não sobre o conceito do Neoliberalismo, mas o como ele é promovido com as novas interfaces da globalidade. Ball (2014) sugere adentrar nos “micros espaços” do Neoliberalismo, para assim compreendermos as estratégias utilizadas pelos neoliberais que defendem a “disseminação de soluções ‘privadas’ para os ‘problemas’ da educação pública” (BALL, 2014, p. 25).

Essa nova configuração do neoliberalismo tem gerado transformações profundas no setor público, promovendo a sua desqualificação, criando novas formas de relação entre o público e o privado, inserindo novas formas de administração nos moldes do mercado. Essa criativa forma do neoliberalismo tem por base a ideia do individualismo e os princípios da propriedade privada, rejeita a centralização do planejamento estatal, mas defende a atuação do governo na regulação das instituições públicas como forma de manter a ordem e disciplina favorável ao bom andamento do mercado.

No âmbito das políticas educacionais, os efeitos do Neoliberalismo têm transformado o processo de formulação das políticas. Forma-se uma arena de disputa de interesses, abrindo espaço para representantes da sociedade civil, leia-se, pessoas com forte influência política que defendem os interesses dos grupos aos quais representam; organismos multilaterais que atuam em diversos países; instituições do setor privado; sindicatos; associações científicas, dentre outros grupos que disputam espaço e voz na formulação das políticas educacionais. Com isso, formam-se o que os estudiosos da Política têm chamado de redes políticas e governança, revestida de um suposto sentimento coletivo de responsabilidade de todos pelo progresso do país ou até mesmo o desenvolvimento da sociedade mundial. Assim, o Estado não mais ocupa papel central na formulação das políticas públicas, sendo antes resultado da disputa de interesses das redes políticas. Sobre as redes políticas e a nova forma de governo, ou seja, a governança, Ball (2014) apresenta um conceito elucidativo:

Redes Políticas são um tipo de “social” novo [...] constituem comunidades de política, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções [...] e trabalham, por vezes, através de “contrato”, mas também se constituem em trocas sociais informais, negociações e compromissos que se formam nos “bastidores” do processo de formulação das políticas. (BALL, 2014, p. 32-33).

Assim, as redes políticas resultam em uma nova forma de governança, na qual são agências multinacionais, fundações, ONGs e instituições privadas que estão conquistando progressivamente maiores espaços e vozes na arena da política. Para Ball (2014) essa nova configuração das relações entre Estado, economia e sociedade civil é denominado de “Nova Governança”. Forma-se um cenário propício a regulação e a competitividade no setor público, de modo que os profissionais, subjetivamente, sintam-se responsabilizados pelo alcance de metas, moldando sutilmente a atuação dos sujeitos em favor dos interesses do capital. Nesse contexto, a análise das políticas curriculares deve considerar essas transformações no campo macro da Política, que tem ultrapassado o território nacional dos Estados e formando o que os pesquisadores chamam de “mundialização” das políticas.

A partir do projeto neoliberal global, as políticas educacionais adquirem nova configuração de modo que a política é transformada em mercadoria, commodity (BALL, 2011), passível de ser comprada ou vendida pelos diferentes países. Pode-se dizer que as políticas ultrapassam as fronteiras dos Estados-nação, haja vista que se relacionam a interesses maiores do capital mundial. Ball (2014) corrobora com esse entendimento ao mencionar o processo de “desnacionalização”, no qual Estados estão perdendo a capacidade de controle de seus sistemas de ensino.

Esse processo de “mundialização” (APPLE, 2003) ou “desnacionalização” (BALL, 2014) das políticas, associa-se ao papel das redes políticas que formam novos tipos de agenciamentos globais, transferindo políticas como modelo de solução dos “problemas” da educação. Como exemplo, na reforma educacional empreendida no Brasil, pode-se destacar a rede política formada pelo movimento empresarial *Compromisso de Todos pela Educação*, que expressa a recomposição da agenda empresarial para o campo educacional, oferece nova configuração para a atuação da chamada sociedade civil nesse campo. Na análise de Shiroma, Garcia & Campos (2011):

O Movimento Todos pela Educação visa criar uma nova ‘consciência’, uma nova ‘sensibilidade’ social com relação ao direito a educação e a responsabilidade

social [...] utilizam como estratégia a ‘liturgia da palavra’ para operar mudanças no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais. [...]. Assim, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública. (SHIROMA, GARCIA & CAMPOS, 2011, p. 225).

Seguindo essa lógica mercadológica que fomenta a competição a partir de um modelo de Estado-Avaliador com a adoção de novas tecnologias de controle estatal, a concepção gerencialista neoliberal compreende que a mão invisível do mercado irá alavancar a melhoria da “qualidade” das escolas, na medida em que são bonificados os melhores desempenhos, a partir da lógica individualista do mérito e da competência. A essa estratégia se associa o conceito de Performatividade, conceito criado por Ball, que representa:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Agindo nas subjetividades e reformando as práticas institucionais, a performatividade opera na mentalidade dos sujeitos, criando sentimento de culpa, responsabilização e também recompensa pelo alcance de metas determinadas pelos próprios sujeitos, e mais especialmente por medidas de qualidade e produtividade. Nesse contexto, as novas políticas de currículo constantemente associadas às políticas de avaliação seguindo os moldes do mercado, corrobora para a propagação de concepções de currículo associadas à lista de conhecimentos, conteúdos que todos os cidadãos devem ter acesso. Na verdade, o temos em jogo, como aponta Macedo (2015), são políticas curriculares que visam o controle e a hegemonização de visões de mundo e cultura.

No Brasil, a retomada da discussão sobre um currículo nacional comum se deu com a aprovação do atual PNE, instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014. Assim, cabe uma reflexão sobre o que representa os planos de educação para a organização da educação brasileira, assim como aprofundar a discussão sobre as concepções de currículo que estão presentes do PNE.

### **3 O PNE E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NACIONAL COMUM COMO ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO**

Os planos de educação no Brasil fazem parte do cenário político educacional desde as primeiras décadas do século XX. Azanha (1993, p. 71) destaca que “foi preciso esperar até a década de 1920 para que, realmente, o debate educacional ganhasse um espaço social mais amplo”. Como motivações que provocaram o interesse político pela questão educacional do país, pode-se destacar a crescente industrialização, o avanço das tecnologias e da globalização, de modo que, nesse contexto, o elevado índice de analfabetismo constituía um dos grandes obstáculos para o desenvolvimento socioeconômico do país.

A preocupação com o nível de desorganização da educação no Brasil levou a alguns intelectuais da época: Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira, entre outros, sob influência da corrente progressista da Escola Nova, de origem norte-americana, a escreveram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), que defendia a necessidade de planejar as ações educacionais do país, imprimindo um caráter científico à educação. Surge nesse contexto, a ideia de planos de educação como instrumento que estabelece objetivos e metas a longo prazo para a educação nacional, com o anseio de construir as condições necessárias para o crescimento econômico do país.

A ideia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930. Sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova” lançado em 1932 [...] Trata-se, no caso em questão, do conceito de plano entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista [...] (SAVIANI, 1999, p. 7).

Esse pensamento dos pioneiros influenciou a Constituição Brasileira de 1934 que estabeleceu pela primeira vez a competência da União em “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (CONSTITUIÇÃO de 1934, art. 150, alínea a). Sob essa prerrogativa, em 1937, o Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou o que seria o primeiro PNE, um documento com 504 artigos que começava por se denominar “Código da Educação Brasileira”. Bordignon (2014) acentua que esse plano seguiu uma tendência normativa, de modo que pontuava exaustivamente as normas para funcionamento das escolas. Assim, caracterizado pela tendência normativa, infere-se desse contexto uma concepção de currículo a ser desenvolvido nas escolas que se alinha ao pensamento prescritivo, seguindo as normas de funcionamento preestabelecido para as escolas.

Nessa perspectiva, observa-se a predominância da subordinação do pensamento sobre a organização da educação brasileira ao atendimento dos interesses do sistema capitalista no contexto global. Essa subordinação da política de planos de educação no Brasil aos interesses do mundo do capital foi mais fortemente declarada na década de 60, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. De acordo com Saviani (1999):

A ideia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. De fato, pretendia-se que o Plano garantisse o acesso das escolas particulares, em especial as católicas, aos recursos públicos destinados à educação. (SAVIANI, 1999, p. 9).

Destaca-se nesse período a concepção de plano como um ato econômico, com a função de regulamentar a distribuição dos recursos direcionados para a educação, de modo que a questão curricular não representou espaço de relevância no texto político. Enquanto ato econômico, vale destacar o cenário de disputa entre o público e o privado na distribuição dos recursos públicos da educação, especialmente com a Constituição Federal de 1967, na qual a Carta avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, concedendo a possibilidade de “amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo” (art. 176, § 2º). Tem-se, pois, uma das características marcantes que envolve a formulação dos planos de educação: a disputa entre o público e o privado pelos recursos públicos da educação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o primeiro PNE aprovado resultou de uma clara disputa entre os interesses da sociedade e os interesses políticos do governo em cumprir os acordos internacionais. Do confronto entre a proposta formulada por representantes da sociedade, fundamentada no ideal de uma educação com qualidade social, e a proposta do MEC, guiada pela perspectiva de racionalização financeira, resultou a Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001 – 2011, incorporando metas propostas pela sociedade e as propostas do MEC. Contudo, Valente, Costa, Santos, (2016. p. 36) destacam que o então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, aprovou o PNE com onze vetos financeiros, comprometendo a viabilidade da execução do plano.

Nesse cenário de descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, nasce também o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, resultado do processo de um amplo debate com as conferências municipais, estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014. O atual plano, constituído por 20 metas e 170 estratégias, avança no aspecto do financiamento ao enunciar a destinação de 10% do PIB, até o final da década, para o investimento em educação (contendo ainda brechas para a disputa com o setor privado), destacando a necessidade da articulação do plano com outros dispositivos

orçamentários como os Planos Plurianuais e a Lei Orçamentária dos Estados e municípios; avança ainda na disposição de indicadores de monitoramento da execução as metas. Cabe destacar que, com o golpe político/jurídico/midiático efetivado com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, a aprovação da EC 95 que limita os gastos com educação por vinte anos, a viabilidade da execução das metas do PNE se encontra gravemente atingida.

Considerando, assim, esse cenário de instabilidade no qual se encontra a política no Brasil, reverberando na formulação e execução das políticas educacionais, a questão da reforma curricular tem sido pauta presente na agenda da política educacional proposta pelo governo, com destaque para a aprovação da BNCC de forma arbitrária, na medida em que desconsiderou-se os debates realizados nas consultas públicas, os questionamentos levantados pelos profissionais e pesquisadores da área da educação, resultando na aprovação de uma versão final da BNCC que rompe com o conceito de Educação Básica ao não contemplar o Ensino Médio, dentre outros pontos controversos. Nesses termos, cabe os questionamentos: qual o fundamento legal para a adoção de um currículo nacional comum no Brasil? Quais os interesses e concepções implícitas a essa política? Como o currículo é entendido nesse contexto?

Como destacado no início do texto, a BNCC possui como arcabouço legal o atual PNE que traz a exigência da adoção de uma base nacional curricular comum para o alcance de metas importantes como a elevação da “qualidade” da educação e a conclusão das etapas de escolarização no período recomendado. Sobre esse aspecto Macedo (2015) considera que: “Apesar dessa justificativa, cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização”. (MACEDO, 2015, p. 893). Considerando essa observação, cabe o entendimento que a adoção de uma base curricular comum representaria, na melhor das hipóteses, um conjunto de diretrizes, orientações para a educação, não constituindo, nesse sentido, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional e autonomia dos entes subnacionais na organização dos seus sistemas de ensino.

No entanto, diante do cenário de expansão das políticas gerencias na educação, atrelado ao modelo de mercado que orienta as reformas empreendidas no setor da educação pública, concordamos com Apple (2003) ao chamar a atenção para essas novas estratégias utilizadas pela direita que distorcem conceitos e reduzem as relações sociais à lógica do mercado. Com o argumento seducionista de elevar a “qualidade” da educação, os defensores desse projeto defendem que a escolarização tem o papel de transmitir conhecimentos necessários para competir no mundo atual, sendo necessário focar em conteúdos reais e deixar de lado “conteúdos da moda” - lê-se, conteúdos críticos-reflexivos. Para garantir esse padrão de “qualidade”, tendo como modelo a ser seguido o setor privado, o caminho é introduzir provas com foco em conhecimentos reais, e penalizar as escolas que não atingirem bons resultados.

Com isso, faz-se pertinente discutir sobre a noção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos nas estratégias no PNE, fazendo referência a adoção de uma base curricular comum para o alcance das metas:

O que seriam direitos de aprendizagem e desenvolvimento? Como destaca Saviani, em entrevista à Nova Escola, trata-se de um termo de uso estranho, talvez derivado, numa associação que ele apenas induz, da expressão constitucional educação como direito de todos e dever do estado. (MACEDO, 2015, p. 894).

A partir dessa inferência apontada pelo Professor Saviani destacada por Macedo (2015), podemos problematizar a noção de “universalismo” que remonta trechos da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). A CF ao preconizar a educação como um direito de todos, em um exercício de inflexão do termo “direito de todos”, pode-se conduzir a uma perigosa interpretação, a qual aponta Cury (2008, p. 297): se a educação escolar é direito de todos, é “[...] imprescindível que [haja] algo de comum e universal [...]”. Configura-se, assim, um suporte para interpretação de que direito a educação [educação básica] concorre para um recorte universalista [...]. A LDB/1996 acrescenta apontando a necessidade de:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

A ideia de comum defendida nos textos legais remete a uma defesa do sentimento de nacionalidade, no qual os muitos diferentes devem se tornar um todo, considerando a origem e outros elementos comuns. No site da BNCC, tem-se a apresentação da proposta da política, na qual fica claro objetivo de promover uma universalidade, para não se dizer homogeneização, dos saberes que devem ser trabalhados nas escolas:

O documento é um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais, considerando que *todo aluno brasileiro* tem o dever de aprender a cada etapa da Educação Básica, para que este possa *se desenvolver como pessoa* e assim esteja preparado para o *exercício da cidadania* e qualificado como apto para o mercado de trabalho. Com o intuito de orientar as escolas, a BNCC enfatiza sua discussão no que deve ser aprendido e não em como deve ser ensinado. Assim, visa determinar e promover a equidade para todos sujeitos, uma vez que garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida. (BRASIL, 2017, *grifo nosso*).

Dessa forma, o sentimento de pertencimento a uma nação é utilizado como uma estratégia para homogeneizar a cultura, o pensamento e possivelmente o controle das ações dos sujeitos. Porém, como destaca Axer, Mota & Afonso (2017, p. 66): “ao buscar o comum a todos, manifestam-se as peculiaridades de nenhum. Sendo assim, qual o espaço da diferença em um currículo para toda uma nação?”. Apesar da LDB, assim como a própria BNCC deixarem explícito o espaço para o currículo diversificado, atendendo as peculiaridades de cada realidade local, quando contextualizamos a reforma curricular proposta no viés gerencialista das políticas em contexto amplo, a nossa preocupação se eleva. No próprio site da BNCC fica clara a intenção de propor uma base curricular que se articule com as políticas de formação de professores e de avaliação:

A partir dessa base se desenvolverão, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos. Além disso, com a BNCC, os estudantes não deverão mais sofrer rupturas de aprendizagem quando mudarem de escola ou de rede. (Site oficial da BNCC).

Macedo (2015) faz uma importante problematização dessas questões:

O sentido de BNC como metas mensuráveis foi prevalente em todo o debate por influência de redes público-privado, mas também pelo desejo de controle de nossos discursos pedagógicos. Agentes políticos, importantes como o Todos pela Educação, por exemplo, tem como uma de suas bandeiras a “definição dos direitos de aprendizagem” que descreve como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo”. Vincula, ainda, explicitamente tais direitos ao conjunto de instrumentos para a avaliação da educação: “[...] faz-se urgente [...] elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder”, para que os exames não continuem “[...] cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas”. (MACEDO, 2015, p. 900).

Dessa forma, ao formular uma nova política de currículo para ser adotado pelas escolas, não apenas em uma perspectiva de orientação, mas em um sentido de obrigatoriedade, somado a um sistema de avaliação que bonifica as melhores performances, ao passo que gera constrangimento e penalidades para

aqueles que não alcançam as metas pré-estabelecidas, temos a preocupação clara em relação ao desvanecimento da função social da escola pública. Nesse viés, como reforça Macedo (2015, p. 904): “o caráter público da educação parece perder espaço com os direitos de aprendizagem sendo definidos como direitos à aprendizagem de conteúdos/objetivos que garantirá aos alunos o direito abstrato de ser sujeito, cidadão ou de existir no um da nação”.

Diante dessas questões, cabe o questionamento da concepção de currículo presente tanto no PNE quanto na própria BNCC, ao relacioná-lo a “direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes” em uma perspectiva que reforça as noções de performatividade e de competências, seguindo o modelo neoliberal que atinge a área da educação. Essa concepção adotada pelas políticas desconsidera a discussão de estudos, pesquisas que compreendem o currículo como campo de produção cultural, de modo que nesse viés, torna-se improvável uma política curricular abranger toda pluralidade cultural existente no país.

#### **4 O CURRÍCULO COMO UMA PRÁTICA CULTURAL HÍBRIDA: A RESISTÊNCIA A MECANISMOS DE REGULAÇÃO QUE PROJETAM SERES HUMANOS GENÉRICOS**

Em contraposição a compreensão de currículo como algo que se reduz a normas, lista de conteúdos que corroboram para a hegemonização de uma cultura tida como dominante, a concepção de currículo em uma perspectiva multicultural nos possibilita ampliar o olhar e compreendê-lo em um contínuo movimento de significação. Concordamos com Axer, Mota & Afonso (2017, p. 65) ao situar a “cultura como prática da significação e ressignificação, de modo que não há sentidos previamente estabelecidos, apenas sentidos híbridos e inacabados que se deslocam a todo instante a partir das relações da linguagem”. Ou seja, com esse viés do currículo como expressão cultural se torna improvável a real concretização de políticas controladoras, a exemplo da BNCC.

O currículo como campo cultural é movimento que gera significados, identidades e diferença, de modo que, tomando como base Bhabha (2003):

[...] identidade é compreendida enquanto processo, melhor traduzida pelo termo *processos de identificação*, e diferença é resultante de uma identidade que não é fechada e fixada, mas que se apresenta em constante formação. (BHABHA, 2003, p. 49, grifo do autor).

Nesse sentido, por um lado temos políticas educacionais de cunho neoliberal que atinge estrategicamente a subjetividade dos sujeitos e reforma as práticas institucionais com o modelo de competências do setor privado; o viés da performatividade que opera na mentalidade dos sujeitos, criando sentimento de culpa, responsabilização e também recompensa pelo alcance de metas e uma proposta de currículo comum que em última instância se propõe a “universalizar”. Lê-se controlar, os conhecimentos transmitidos na escola. Por outro lado, pode-se pensar em uma perspectiva de resistência na qual se propõe a percepção de currículo como expressão cultural em face da pluralidade de significados que o currículo pode assumir nas variadas realidades. Concordamos com Frangella (2015, p. 7) ao dizer que: “a tentativa de domínio é constituinte da política, mas não se faz absoluta, sempre haverá o escape, ainda que haja mecanismos de controle para a hegemonização de um dado sentido.

O escape que encontramos na possibilidade de resistência a essas políticas educacionais que tendem a homogeneizar a formação escolar, se não o pensamento humano, surge dessa construção de significados que o currículo como campo de cultura assume. Nesse sentido, ao invés de um pensamento homogêneo, o currículo constitui-se de elementos híbridos, em um processo de negociação com a diferença:

[...] não pensamos no currículo como um espaço onde culturas lutam por legitimidade apenas, mas também como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. [...] O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença. (MACEDO, 2014, p. 1538).

Assim, no campo das políticas educacionais, no qual se assenta o PNE e a BNCC, discutidos nesse ensaio, considerando ainda a multiplicidade de sujeitos que são envolvidos no processo dessas políticas, concordamos com Ball (2011) ao caracterizar as políticas como mutáveis, não constituindo um processo linear. Nesta percepção, as políticas seguem um movimento dinâmico em relação aos diferentes sujeitos e contextos envolvidos, arenas de interesses, consensos e dissensos, valores, relações de poder. Com essa perspectiva de análise de proposta por Ball, que contribui para a análise de políticas curriculares, torna-se mais coerente o pensamento no qual as políticas não são simplesmente formuladas e implementadas, mas, constituindo um processo complexo, elas são formuladas mediante influências e jogo de poder e são (re)interpretadas, podendo também ser resignificadas pelos sujeitos locais em um processo de resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ensaio, a partir do diálogo com alguns pesquisadores que se debruçam sobre a análise de políticas educacionais, com ênfase para os estudos sobre as políticas da área do currículo: Ball (2011; 2014), Macedo (2014; 2015), Frangella (2015), entre outros, foi possível problematizar a concepção de currículo atrelada a ideia de “objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento comum a todos”, veiculada pelo atual Plano Nacional de Educação, o qual fundamenta legalmente a BNCC recentemente aprovada no Brasil.

Com a contextualização do cenário político, socioeconômico que se assenta o paradigma do novo Neoliberalismo, destacamos os novos mecanismos utilizados pelos defensores do capital, somado ao novo papel do Estado com a expansão das políticas de regulação e avaliação adotadas por diversos países. Essa nova configuração do neoliberalismo tem gerado transformações profundas no setor público, seguindo a lógica mercadológica que fomenta a competição a partir de um modelo de competências e bonificação as melhores performances. Essas práticas têm concorrido para a desqualificação da escola pública e atinge estrategicamente a subjetividade dos sujeitos que se encontram no chão das escolas.

Nessa lógica das reformas educacionais de cunho neoliberal, problematizamos a concepção de currículo que embasa algumas estratégias presentes no PNE (2014-2024), e que se dizem necessárias para o alcance de metas importantes como a elevação da “qualidade” da educação e a conclusão das etapas de escolarização no período recomendado. Destacou-se, no entanto, que estas constituem apenas algumas das estratégias presentes no PNE para a viabilização das metas propostas, e desta forma, deveriam ser compreendidas como orientações para a construção dos currículos nas escolas, sem, contudo, adquirir o tom de obrigatoriedade.

Entretanto, considerando esse cenário das políticas educacionais no viés do paradigma neoliberal, o que temos em jogo é a tentativa de implementar políticas curriculares que possibilitem o controle e a hegemonização de visões de mundo e cultura. Nesse interim, as reformas curriculares que propõem a adoção de um currículo comum nacional se apoiam em um sentimento de nacionalidade que, fundamentalmente, ao se relacionar as políticas de avaliação no viés da competitividade, desconsideram as particularidades das múltiplas culturas locais.

Como prática de resistência a essas políticas controladoras, defendemos a concepção de currículo no campo cultural, enquanto um movimento que gera significados, identidades e diferenças. Temos que o currículo se constitui de elementos híbridos em face da pluralidade de significados que este pode assumir nas variadas realidades.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo, Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.

AXER, Bonnie; MOTA, Jade Juliane Dias. AFONSO, Nataly da Costa. Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. In: *Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares*. Série. Organização: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017, pp. 62 – 68.

AZANHA, Mario José Pires. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Caderno de Pesquisa*, nº 25. São Paulo, 1993, p. 70-78. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2017.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), pp. 03-23.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Organizadores). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da Educação Brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUSA, Donaldo Bello de. MARTINS, Ângela Maria, (Orgs.). *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas*. São Paulo. Editora Loyola, 2014. (p. 29 – 53)

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 30 de junho de 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>> Acesso em 8 de janeiro de 2018.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em 30 de junho de 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1967. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>. Acesso em 10 de março de 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. *Lei nº 13.005*, de 25 junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011Lei/L13005.htm). Acesso em 17 dez. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa*. *Educ. Soc.*, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, dec. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20 fevereiro de 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 11, p. 107-128, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v11n11.38742

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Revista Educação & Sociedade*, nº 69, 1999, Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006)> Acesso em 16 de outubro de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Maria Cardoso e CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In. BALL, Stephen, J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais, questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, Lucia de Fatima. COSTA, Maria Simone Pereira Ferraz Moreira. SANTOS, Fernando Henrique dos. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*. v.32 n.1 p. 25 – 45 jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62683/37749>> Acesso em: 13 de outubro de 2016.

Recebido em: 13/03/2018

Aceito em: 13/03/2018

Publicado em: 26/04/2018