

UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC ANTES E DEPOIS DO GOLPE DE 2016: EDUCAÇÃO PARA O COMBATE ÀS DISCRIMINAÇÕES?

Alice Moraes Rego de Souza^a

Maria Cristina Giorgi^b

Fabio Sampaio de Almeida^c

RESUMO

Este artigo busca fazer um registro dos diferentes conflitos acerca de entendimentos de educação no contexto do golpe de Estado em 2016. Parte-se de uma análise de excertos da Base Nacional Comum Curricular, pautada em considerações teóricas de Foucault (1987, 1996, 2004) sobre conceitos como saber, poder e discurso.

PALAVRAS-CHAVE: base nacional comum curricular – BNCC; discursos neoliberais; minorias sociais.

Recebido em: 07/07/18

Aprovado em: 04/08/18

Introdução

Desde agosto de 2016, mudanças em série vêm sendo propostas por um governo que, sistematicamente, tem aprovado e implantado políticas de cunho neoliberal e conservador que retiram direitos conquistados pela população brasileira ao longo de muitos anos. Um exemplo dessa política se materializa na Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 que, ao dar nova

^a (Cefet/RJ)

^b (Cefet/RJ)

^c (Cefet/RJ)

redação ao Artigo 106 da Constituição Federal, institui “o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros” (BRASIL, 2016), congelando gastos públicos sociais e impedindo o investimento em saúde, educação e programas sociais. Eis o contexto que motiva a escrita deste artigo e que será problematizado nas linhas que seguem.

Como mostra o exemplo anterior, os investimentos em direitos sociais são os mais duramente atacados e, nesse pacote, encontra-se a educação que, conforme a conveniência da situação, é tratada ora como gasto, ora como investimento. Nessa perspectiva, o viés do investimento surge especialmente quando se trata de apoiar a “salvação” da educação pública por toda sorte de serviços oferecidos pela iniciativa privada (ADRIÃO *et al*, 2016). Não raro, identificamos uma aproximação entre questões relativas à educação e à economia, que se concretiza de forma evidente no uso de palavras que apontam para o âmbito econômico.

Sobre isso, de um ponto de vista linguístico-discursivo, “as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 81). Assim, termos como *competitividade*, *competência*, *eficácia*, *eficiência*, *desempenho* estão cada vez mais naturalizados não só nas instituições de ensino, mas, principalmente, em textos dos documentos que pautam a educação no Brasil, numa evidente mercantilização da educação.

E não é por acaso. Tal modo de ver a educação como mercadoria (BAUMAN, 2005) resulta de políticas que buscam uma redefinição do papel de um Estado que reafirma seu valor democrático, ao mesmo tempo em que desmantela esse mesmo Estado em vistas de favorecer um mercado que visa à manutenção e expansão dos lucros. Seguindo um movimento mundial de perdas de direitos sociais, o país “readota” uma “ditadura do mercado” que nos remete a reformas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), cujas diretrizes neoliberais há muito já conhecemos: a privatização e a terceirização.

Além do já citado sucateamento, a atual visão de educação, vinculada a um Estado autoritário, orientado pela visão neoconservadora – “sobretudo no

que se refere à política das relações do corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações” (APPLE, 2013) –, vem possibilitando a emergência de discursos (FOUCAULT, 2004) proferidos por grupos que preconizam uma escola, em suas palavras, sem “doutrinação”, sem “partidos”, que durante os últimos doze anos não encontraram eco e não tiveram a disseminação e o impacto que têm hoje.

Nesse contexto, avanços como a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas em todo o currículo da Educação Básica, e a Lei 12.711/2012, que garante 50% de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes negros, indígenas e oriundos da escola pública, são constantemente questionados em discursos midiáticos – nas mídias tradicionais e nas redes sociais – e políticos – em campanhas, projetos de lei, pronunciamentos etc. – por grupos conservadores e fundamentalistas religiosos. O mesmo vem acontecendo com as demandas por políticas públicas colocadas por outros movimentos sociais, como as lutas feministas e de pessoas LGBT por combate à violência de gênero, ao sexismo, à homo e transfobia, bem como a aceitação de suas identidades, que, quando tratadas na escola, são tomadas como uma forma de “doutrinação” – designada por esses grupos como “ideologia de gênero” – que afronta a moral e a existência de uma “família tradicional”, designação também recorrente em discursos dos referidos grupos, à prova de qualquer questionamento.

Diante de tal cenário político, este artigo busca discutir os impactos causados pela rede de medidas do governo que se instaura após o golpe de Estado – marcado pelo impedimento de Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016 – e as rupturas que ela estabelece, deixando marcas discursivas de conflitos de interesses nos processos de significação de “democracia” e “educação de qualidade”. Para isso, concentramos nossos debates no contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualmente, uma das principais políticas públicas de educação empreendidas em nosso país. Propomos, assim, uma abordagem em duas grandes etapas, ambas apoiadas em uma análise dos discursos com base em Foucault (1987, 1996, 2004): primeiro, fazemos um panorama de algumas normativas publicadas em 2016 e que nos dão pistas so-

bre a formação de uma nova conjuntura política que constitui e é constituída por diferentes relações discursivas; em seguida, refletimos sobre a produção de verdades e os conceitos de saber e poder articulados ao processo de construção da BNCC, de modo a observar que forças são privilegiadas, ficando registradas no documento finalmente homologado.

Descontinuidades nas tramas da lei: visões conflitantes sobre a educação

Desde 2016, a partir do momento em que Temer tomou para si o lugar de presidente interino, diversas normativas relativas, direta ou indiretamente, à educação foram publicadas e todas elas, em alguma medida, atacam a busca pelo fortalecimento da oferta de educação pública, democrática e de qualidade para cada vez mais brasileiros. Entre elas, destacamos as seguintes: Decreto presidencial de 27 de junho de 2016; Decretos presidenciais de 1º de julho de 2016; Portaria n. 983 de 26 de agosto de 2016; Emenda Constitucional n. 95 de 2016; Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017; Decreto do Poder Executivo de 26 de abril de 2017; Portaria n.577, de 27 de abril de 2017 e o Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017.

Tendo em vista as propostas de Foucault (2004), podemos compreender essas normativas como enunciados, na medida em que, segundo o filósofo, esses seriam uma função de existência que concretiza, no tempo e no espaço, estruturas e unidades possíveis. Além disso, considerando que o autor entende discurso como conjunto de enunciados que compartilham certas condições de existência, podemos observar essa trama normativa formada a partir de 2016 como um grupo de enunciados situados num momento de ruptura em que as referidas condições de existência reconfiguram relações de poder e possibilitam o fortalecimento, no campo da lei, de discursos que antes encontravam mais resistência.

Os Decretos Presidenciais de 27 de junho e 01 de julho de 2017, referentes a mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), sinalizam ações governistas que se legitimam como corretas mesmo quando substituem arbitrariamente integrantes de um órgão colegiado de Estado, por meio da revogação dos decretos presidenciais de 10 de junho de 2016 de

Dilma Rousseff – publicados em 11/05/2016, um dia antes de seu afastamento temporário da presidência.

Diferentes perspectivas e coalizões podem ser identificadas com base em breves pesquisas sobre alguns dos membros designados por Dilma e não indicados por Temer, algo que sinaliza a busca pelo favorecimento da composição de um CNE em diálogo com interesses, especialmente neocolonialistas e neoliberalistas.

Por exemplo, dois dos conselheiros designados para compor a Câmara de Educação Básica (CEB) por Temer (José Francisco Soares e Nilma Santos Fontanive) são professores cujas pesquisas se dedicam à área de avaliação, tendo interesse em avaliações externas de larga escala (as quais associam qualidade da educação a uma perspectiva quantitativa e focada estritamente em resultados). Por outro lado, alguns dos nomes indicados por Rousseff e desconsiderados por Temer foram os de Maria Izabel Azevedo Noronha (ex-presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp), Luiz Fernandes Dourado (doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Goiás, membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e José Eustáquio Romão (graduado em História, doutor em Educação, desenvolve estudos sobre o pensamento de Paulo Freire) – cujas trajetórias mostrariam um posicionamento mais voltado à defesa de uma educação pública democrática e com vistas à formação humana.

Seguindo a mesma lógica das modificações realizadas no CNE, a Portaria n. 577/2017, que dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação (FNE), retira de sua composição instituições como a Anped, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), entre outras. Adicionalmente, centraliza nas mãos do Ministro da Educação a escolha dos membros de certas representações (que deixam de ter participação garantida e passam a ser postulantes – conforme os parágrafos 2º a 9º do artigo 1º da referida portaria), além da definição de quem entra e quem sai do FNE, retirando do próprio Fórum a possibilidade de criação dos critérios para tais medidas (conforme previa o parágrafo 9º, do artigo 2º, da revogada Portaria 1407, de 14 de dezembro de 2010).

Dando sequência a esse conjunto de medidas centralizadoras, altera-se também a organização da Conferência Nacional de Educação (Conae), a qual era de responsabilidade do FNE (conforme os artigos 5º e 8º do Decreto de 9 de maio de 2016, revogado), tendo passado para as mãos do MEC (conforme os artigos 5º e 8º do Decreto de 26 de abril de 2017).

A Lei 13.415/2017 que trata da reforma do Ensino Médio, por sua vez, afeta a formação dos alunos de modo drástico, não apenas pela desvalorização de uma série de conhecimentos indiscutivelmente relevantes para a formação humana dos estudantes, mas também pelo ataque à valorização da carreira docente e à produção de conhecimento no campo da educação, ao abrir a possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” na educação básica. Vale dizer que não apenas essa lei, mas também as alterações no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 sinalizam retrocessos que se opõem à construção de um projeto de educação democrática e que não apenas respeita a diversidade, mas combate veementemente toda forma de preconceito. É o que nos mostra, por exemplo, nos editais do PNLD 2019 e 2020, a retirada do combate à homofobia e transfobia como critério que baliza a avaliação das coleções didáticas.

Ainda no que concerne à questão do livro didático, houve a publicação do Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017 que modifica o PNLD, aumentando seus ciclos para quatro anos (sem pensar nos impactos que isso pode gerar em termos de acesso a materiais atualizados), retirando das instituições de educação superior públicas a responsabilidade pelo processo de condução da avaliação dos livros didáticos (conforme previa o revogado Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010) e passando à escolha do ministro da educação, por meio da indicação de profissionais feita por algumas instituições, caracterizando, outra vez, um movimento mais centralizador. E se por um lado há uma preocupação de ordem financeira ao ampliar os ciclos do PNLD, essa mesma preocupação se esvai ao incluir no programa instituições de educação filantrópicas parceiras, as quais passam a ter o direito de receber livros comprados com o dinheiro público.

No que diz respeito à alteração da conjuntura econômica e financeira, temos a já referida Emenda Constitucional n. 95/2016 que congela por 20 anos o limite de gastos públicos sociais, afetando a educação e a possibilidade

de concretização das metas do próprio Plano Nacional de Educação (PNE). Além dessa, há também a Lei 13.429/2017 que regulamenta a terceirização e amplia o campo de atuação do trabalho temporário / terceirizado, incluindo as atividades-fim que antes não poderiam ser ocupadas por este tipo de contrato de serviço. Tal medida, no campo da educação, contribui para a criação de um cenário de proletarização¹ da profissão docente (PAVAN; BACKES, 2016) em que cada vez menos se vê a necessidade de investir na carreira do professor e na criação de vínculos entre tais profissionais e a escola, fator fundamental para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que representa melhores condições de trabalho para os professores, provendo a possibilidade de vivenciar a escola, conhecer a comunidade e produzir conhecimento nela, sobre e para ela.

E, mais uma vez, se por um lado custa muito investir verdadeiramente na educação, provendo condições de trabalho decentes para que se possa produzir conhecimento nas escolas públicas, por outro, parece não custar nada abrir as portas, janelas e todas as brechas dessas escolas para a intervenção da iniciativa privada, não apenas nacional, como internacional, tornando a educação uma mercadoria, um objeto de negociação e de produção de capital, algo que fica muito bem marcado pela Portaria n. 983 de 26 de agosto de 2016, na qual o então ministro Mendonça Filho dispõe sobre a criação e as atribuições do chamado Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação – GTSRE – o qual tem como incumbência “realizar levantamento de legislação que estabeleça condições diferentes entre o prestador de serviço nacional e estrangeiro para efeitos de negociações internacionais em matéria de comércio de serviços” (BRASIL, 2016).

Consideramos as normativas enumeradas o suficiente para sinalizar, ainda que resumidamente, a ruptura que se estabelece com o movimento que vinha se consolidando no país, nos últimos anos, em termos de democratização não só do acesso ao ensino público, mas dos mecanismos de gestão e deliberação acerca de políticas educacionais. Elas constituem

¹ Entendido aqui fundamentalmente como a perda significativa de controle (para planejar, analisar, atuar e avaliar) sobre a gestão do próprio trabalho. Para uma discussão mais ampla, ver Pavan e Backes (2016).

a conjuntura em que se forma uma trama que favorece uma visão neoliberal, neoconservadora e centralizadora, construindo a educação pública como espaço cada vez mais aberto para a atuação da iniciativa privada e, por outro lado, promovendo a dissolução de articulações em defesa da formação humana crítica. Resta o questionamento acerca da presença desses discursos no processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular, de modo a refletir sobre tal movimento não apenas como a construção de um documento, mas principalmente como relações discursivas que produzem sentidos de educação. Isso é o que procuramos debater na próxima seção.

Saberes, poderes, verdades em produção: conjuntura política e a construção da BNCC

O processo de construção da BNCC acontece numa conjuntura política de fortes embates sobre a qual já discorremos. A elaboração do documento consistiu em um longo processo, no qual um comitê de assessores e especialistas (formalizado pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015) trabalhou na redação da primeira e da segunda versão – ambas abarcavam toda a educação básica. A segunda versão foi resultado do trabalho da já referida comissão em diálogo com as propostas advindas de um período de consulta pública (de 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016), durante o qual a população poderia opinar sobre a versão preliminar divulgada.² Entre a segunda e a terceira versão, houve um período de seminários estaduais (de 23 de junho a 10 de agosto de 2016), ocorridos em todas as capitais brasi-

² Apesar de os números da consulta pública serem constantemente usados como argumento para fortalecer a caracterização da BNCC como reflexo da vontade da população, esses números são questionáveis, uma vez que a contagem se baseia em critérios meramente quantitativos insuficientes para retratar o tipo de contribuição feita e seu efetivo potencial de intervenção no texto do documento. O ensaio “Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular”, de Fernando Cássio, apresenta um debate sobre este aspecto. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

leiras e no Distrito Federal, liderados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa e todas as seguintes etapas já ocorrem no governo Temer, com equipe do MEC recomposta.

A terceira versão, que passou a excluir o ensino médio³ – em razão da aprovação da Lei 13.415 de 2017 –, resultou do trabalho de uma nova equipe – comitê gestor –, formalizada pela Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016, em articulação com os relatórios disponibilizados por Consed e Undime. Ressaltamos que tal comitê foi composto apenas por secretários atuantes no MEC, ficando sob sua responsabilidade a convocação da equipe de redatores da terceira versão. A última etapa aconteceu após a entrega da terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que se responsabilizou pela realização de audiências públicas – nas cinco regiões do Brasil – para debate sobre o documento (realizadas entre 07 de julho e 11 de setembro de 2017). Dessas audiências, conduzidas por membros do CNE, participaram alguns convidados específicos e também foram abertas vagas para o público amplo, porém a participação deste estava condicionada à capacidade de lotação do local. Após as referidas audiências e debates entre os membros do CNE, o documento foi aprovado (não por unanimidade, pois recebeu 3 votos contrários⁴) e, finalmente, homologado pelo MEC, em 20 de dezembro de 2017. O quadro a seguir sintetiza o processo de construção da BNCC, destacando em preto o momento da ruptura.

³ A BNCC do Ensino Médio encontra-se em fase final de elaboração, sob a responsabilidade de discussão do CNE, por meio da condução das audiências públicas (que ocorrem entre 11 de maio e 29 de agosto de 2018). O processo segue conflituoso, tendo sido marcado, por exemplo, por protestos na ocasião de audiência pública de São Paulo, em 08 de junho de 2018, e pela renúncia de César Callegari ao posto de presidente da Comissão Bicameral da BNCC no CNE, em 29 de junho de 2018.

⁴ Os votos contrários foram das conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, fundamentados, entre outros motivos, na crítica ao rompimento com o conceito de Educação Básica (ao não incluir o Ensino Médio) e à aprovação de um documento com lacunas acordadas de serem preenchidas apenas posteriormente.

Quadro 1: Síntese do processo de construção da BNCC.

1ª versão 16/09/15	Consulta pública 16/09/15 a 15/03/16	2ª versão 03/05/2016
2ª versão 03/05/2016	Seminários estaduais 23/06/16 a 10/08/16	3ª versão 06/04/17
3ª versão 06/04/17	Audiências públicas CNE 07/07/17 a 11/09/17	4ª versão 20/12/17

Ainda que a descrição recém-realizada não aborde os inúmeros conflitos ocorridos nesse percurso (como as tentativas de intervenção por parte do Congresso Nacional e as diversas críticas direcionadas ao processo), em alguma medida, ela aponta que se trata de um processo com muitos envolvidos e que se constitui no atravessamento de diferentes discursos e relações de saber e poder. Nesse sentido, muitas são as contribuições de Foucault para a reflexão que desejamos empreender neste artigo. Entretanto, selecionamos duas que nos parecem dialogar mais estritamente com nossa proposta. O método arqueológico – que busca definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras formadas dentro e fora da linguagem – e o estudo da construção das relações entre o ser humano e a verdade.

Interessa-nos, assim, o entendimento de Foucault que rejeita uma visão linear do passado – baseada no pressuposto de uma história “construída” de forma contínua – e reivindica a história que se constitui por meio de “descontinuidades”, de rupturas com uma determinada ordem estabelecida. Uma descontinuidade que é, na visão do filósofo, ferramenta e produto dessa construção e que, ao mesmo tempo em que orienta a análise das transformações dos enunciados, é apresentada como produto, uma vez que por meio desse trabalho analítico são expostas as rupturas dos discursos.

O autor, então, propõe a descrição arqueológica como uma rede formada na inter-relação dos diversos saberes nela presentes, que possibilitam a emergência de determinado discurso e não de outro. Desse modo, o filósofo parte do princípio de que todo estatuto de verdade resulta de um embate, um domínio de saber analisado dentro de um contexto lógico, linguístico

e psicológico que o configura, constituindo o que ele chama de arquivo, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2004, p. 146).

Com base em Foucault, compreendemos que a análise de um documento, qualquer que seja, deve ser precedida de um “processo arqueológico” que dê acesso às condições históricas que propiciaram o surgimento desse enunciado (GIORGI, 2012, p.35). Mesmo porque, como afirma Fischer, analisar um documento é um movimento distinto do “interpretar o que está por trás dele”, e que significa buscar marcas que se relacionem com as práticas que possibilitaram a sua emergência e não a de outros, em meio a tantas possibilidades. Ainda segundo a autora “tais documentos são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções, na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

Considerando, pois, as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção do texto da BNCC, não podemos esquecer-nos de que esta é apenas uma possibilidade de registro, atravessada por vozes que refletem saberes valorizados em detrimento de outros que também fazem parte da história, mas não figuram como registro. Saberes acumulados que dão forma a um patrimônio que aponta aquilo que esse grupo, como vimos hegemônico, decide o que deve ser ensinado na escola. O documento salvaguarda uma memória, reproduz, reforça e prescreve concepções de ensino, “vencedoras” de um embate, tornando-se, para além de uma norma oficial, um conjunto naturalizado de regras tácitas que se estabelecem social e politicamente e devem ser obedecidas (GIORGI, 2005, p.75).

Vale dizer que, no decorrer da elaboração da BNCC, a concorrência entre diferentes coalizões deixou marcas – em cada uma das versões do documento – das disputas que elas (as coalizões) travam entre si, ratificando a ideia de Foucault, à qual acabamos de nos referir, da “verdade” como uma construção decorrente de processos de valorização. Nesse sentido, recorremos a dois fragmentos, um da segunda e outro da quarta (e última) versão, que nos permitem refletir sobre os conflitos e as descontinuidades que caracterizam a história da Base.

Esses direitos [de aprendizagem] se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma **sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas**. (BRASIL, 2016. BNCC - versão 2, p. 33) (grifos nossos)

Este documento normativo [a BNCC] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018. BNCC - versão 4, p. 7) (grifos nossos)

Os trechos grifados registram a diferença com que é tratada, em cada versão, a questão da diversidade. Entre “sociedade mais justa” e “sociedade justa”, perde-se o intensificador que marca um posicionamento segundo o qual não há justiça suficiente em nossa estrutura social ao tratar das minorias. Soma-se a isso a opção pelo uso do termo “inclusiva” em contraste com a versão anterior que se posiciona de modo explícito no que concerne ao combate a todas as formas de exclusão, discriminação e preconceito. O termo “combate”, presente na segunda versão, além disso, salienta a existência de uma luta caracterizada pela opressão de certos grupos sociais, algo que acaba sendo minimizado na última versão da BNCC. Para nós, torna-se evidente, por meio desse fragmento, que ocorre a formação de algumas articulações que ganham prestígio e entram no registro, constituindo “verdades”, em detrimento de outras que, ultimamente, têm sido atacadas por frentes conservadoras.

Em diálogo com o que acabamos de comentar, Foucault (1996), ao analisar as práticas judiciárias do Ocidente no que tange aos modos de julgamento e punição, traça a trajetória do conceito de “verdade”, como uma construção

histórica e discursiva ligada ao saber, que, como vimos, influencia fortemente a produção de um documento como a BNCC. O filósofo ainda destaca que a instauração do regime capitalista no século XIX propiciou o surgimento de um poder político microscópico, operado pelo poder, por meio de técnicas que vinculam a produção de subjetividade humana ao trabalho, propiciando o surgimento das ciências humanas. Ou seja, a relação saber-poder tem origem nas relações de produção e não propriamente na existência humana, dado que para que um determinado modelo econômico sobreviva são necessários poderes e saberes que suportem as relações de produção.

A BNCC, nesse sentido, mostra-se como um instrumento normativo com potencial de atuar, por meio de sua relação com o espaço escolar, na movimentação desses ditos poderes e saberes. E, o que temos percebido, observando seu processo de construção, é a presença forte de discursos conservadores e mercantilistas, influenciando não só aquilo que ocupa prestígio como conhecimento relevante, mas também o próprio modo de significar o currículo, o conhecimento e o papel formador da escola. Os excertos a seguir, também retirados da segunda, da terceira e da última versão da Base, confirmam o movimento ao qual nos referimos.

Considerando critérios de relevância e pertinência sociais, bem como os marcos legais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular trata, no âmbito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, dos seguintes Temas Especiais:

- **Economia, educação financeira e sustentabilidade;**
- **Culturas indígenas e africanas;**
- Culturas digitais e computação;
- Direitos humanos e cidadania;
- Educação ambiental. (BNCC - versão 2, p. 48) (grifos nossos)

Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei

nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, educação para o consumo, **educação financeira e fiscal**, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em **habilidades** de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada. (BNCC - versão 3, p. 13-14) (grifos nossos)

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422)**, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, **educação financeira e fiscal**, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em **habilidades** dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BNCC - versão 4, p. 19-20) (grifos nossos)

Nestes trechos, primeiro (versão 1), é mostrada a valorização que adquire a economia e a educação financeira (em diálogo com a sustentabilidade) entre os temas especiais que devem balizar a organização dos objetivos de aprendizagem, que se comprova pelo uso do termo “economia” encabeçando a lista; depois (nas versões 3 e 4), aponta-se para uma ressignificação da abordagem da educação financeira (que não articula explicitamente consumo e sustentabilidade em contraste com a proposta anterior). Percebe-se, nesse sentido, uma reconfiguração de forças, pois, ainda que questões econômicas estivessem sendo valorizadas desde a segunda versão do documento, na terceira, retira-se do debate financeiro a menção explícita ao aspecto da sustentabilidade, que traz um questionamento ao consumo desenfreado e antiético.

Apropriando-nos do que propõe Foucault, compreendemos que, se os discursos se produzem baseados em relações de poder, o discurso pedagógico no âmbito da BNCC se constitui e, ao mesmo tempo, constitui sentidos de educação numa rede de relações que fortalecem as “leis de mercado”. O contraste entre as versões mostra, portanto, que o discurso pautado nessa lógica mercantilista organiza os enunciados que passam a ocupar mais os espaços de registro normativo, salientando as rupturas, marcadas historicamente, pela tomada do poder por Temer e sua equipe.

Duas outras movimentações importantes precisam ser mencionadas: o fato de ter sido retirada do rol de temas a questão étnico-racial (na terceira versão), tendo sido recuperada apenas na quarta; e a exclusão, na quarta versão, da referência à temática da “sexualidade e gênero”, presente na terceira.

A esse respeito, vale recordar que uma das características da sociedade disciplinar – apontada por Foucault – que podemos relacionar com contexto de nosso artigo é o esquadrinhamento, o quadriculamento. Há uma distribuição espacial planejada dos indivíduos: o encerramento dos vagabundos e miseráveis em instituições psiquiátricas; nos colégios impõe-se o modelo do convento e o internato é visto como regime de educação perfeito; surgem os quartéis como forma de tornar fixa a massa de desocupados, evitando o incômodo das pessoas, a prática de pilhagens, a deserção e o excesso de despesas. A esse sistema soma-se, assim, o quadriculamento, cuja função é permitir a localização imediata de qualquer indivíduo, assim, todas as instituições sofrem mudanças em sua estrutura, de forma a facilitar o controle e, consequente-

mente, tornar mais fortes os subpoderes que as organizam. Há uma dissolução dos coletivos, uma ruptura das ligações e comunicação entre os indivíduos, que podem ser perigosas. Grupos só existem quando servem para unir pessoas que estão sob vigilância.

A retirada das questões de sexualidade e gênero da última versão da BNCC e a mudança na proposta de inclusão da temática econômica e financeira, considerando o que diz Foucault sobre esquadramento, configuram a construção de um instrumento curricular que assume influências nas instituições escolares e, portanto, na formação de indivíduos brasileiros, facilitando o controle dos corpos numa perspectiva neoconservadora e a ação de subpoderes alinhados a uma visão mercantilista.

Em relação aos subpoderes aliados à perspectiva de mercado, cabe explicar que eles se fortalecem ainda mais com a terceira versão da BNCC, o que fica assinalado pela mudança de visão acerca do conhecimento curricular, ao se abandonar a proposta fundamentada em direitos e objetivos de aprendizagem e passar à pedagogia das competências.

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. (BNCC - versão 2, p. 24)

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC - versão 4, p. 8)

O conceito de “competência” aproxima a escola de uma lógica de formação para o trabalho nos moldes neoliberais – valorizando aspectos como a formação de profissionais flexíveis e colocando o foco mais em resultados mensuráveis do que em processos subjetivos e singulares de aprendizagem.

Diante das diferentes movimentações e articulações exemplificadas por meio dos trechos destacados das versões da BNCC, compreendemos que este documento, ao declarar-se com valor normativo, representa aquilo que Foucault chama de aperfeiçoamento autoritário, sistema que tende a reproduzir os parâmetros da sociedade disciplinar, no qual o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial, estabelecido previamente (FOUCAULT, 1987, p. 140). Constituído desse modo, conclui-se que não há espaço para que se discorde das “verdades” que a BNCC declara, muito menos para se discordar de sua “necessária” existência.

Conforme é possível perceber, o debate é complexo e não será esgotado nessas poucas linhas. Entretanto, apostamos na importância do posicionamento crítico e questionador que problematiza propostas frequentemente apresentadas como consenso, como desejo comum, sob a máscara de qualidade da educação. Dessa maneira, acreditamos que, a partir das relações poder-saber identificadas na BNCC, é possível destacar algumas concepções de ensino e de formação escolar representantes de crenças, que, a nosso ver, além de apontarem para uma visão reducionista de educação como produto e como meio para formação de massa trabalhadora, indicam um retrocesso em termos de consolidação da nossa frágil democracia.

Considerações finais

O percurso que traçamos ao longo deste artigo mostra quão complexas são as relações de saber e poder entre discursos que constituem as condições de produção das políticas públicas de educação em geral e, de modo mais específico, da BNCC. Nesse campo de disputas, a BNCC se institui como registro de forças que, em determinado momento, “venceram” um processo conflituoso de embates, participando do processo de significação de educação de qualidade.

Na breve trajetória que agora encerramos, observamos que as diversas medidas normativas tomadas pelo governo Temer, a partir do golpe que o levou à presidência, dissolvem determinações anteriores, sendo resultado de políticas centralizadoras, neoconservadoras e mercantilistas. Essa mudança de perspectiva afetou, e segue afetando, todas as políticas públicas praticadas nesse contexto de ruptura, incluindo as relativas à educação, como a construção da BNCC que, como vimos, apesar de ser comumente referida como um processo contínuo, é marcada por cisões e descontinuidades produzindo distintos efeitos de verdade.

Diante do cenário que buscamos remontar, observamos um patente retrocesso de conquistas sociais que valorizavam a democratização da educação pública e que tendiam a contribuir com a construção de práticas educativas em diálogo com os pressupostos de uma perspectiva descolonizadora. No entanto, nosso papel de professores inclui o comprometimento com a luta pela garantia da construção de uma escola democrática e que ensine a produzir conhecimento partindo sempre da valorização e do respeito às singularidades. Sabemos que o caminho é longo, mas estamos dispostos a percorrê-lo.

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In.: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 37, n.134: 113-131, Campinas, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental) - última versão*. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Emenda Constitucional n.95, de 15 de dezembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114: 197-223, São Paulo, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GIORGI, Maria Cristina. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Da Escola Técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ*. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. Editorial 26.1. *Trabalho & Educação*. v.26, n.1: 9-13, Belo Horizonte, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29: 35-58, Braga, 2016.

A DISCURSIVE ANALYSIS OF BRAZILIAN NATIONAL LEARNING STANDARDS BEFORE AND AFTER THE 2016 COUP: EDUCATION FOR THE FIGHT AGAINST DISCRIMINATION?

ABSTRACT

This paper seeks to make a record of the different conflicts about educational understandings, in the context of the coup d'état in 2016. It is based on an analysis of excerpts from the Brazilian National Learning Standards (BNCC), based on theoretical considerations of Foucault (1987, 1996, 2004) about concepts such as knowledge, power and discourse.

KEYWORDS: brazilian national learning standards – BNCC; Neoliberal discourses; Social minorities.