

## **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A COETANEIDADE DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19**

**EDUARDO CESAR DA COSTA <sup>1</sup>, ADRIANA MARIA ANDREIS<sup>2</sup>**

### **1 INTRODUÇÃO**

Apresentamos neste resumo, o percurso teórico-metodológico e os resultados obtidos até o presente momento, na pesquisa intitulada “Política educacional brasileira e a coetaneidade do espaço geográfico: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da pandemia Covid-19”, institucionalizado e financiado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó - Santa Catarina (SC). Nesse complexo, a pesquisa tem enfoque na compreensão das inter-relações entre as políticas educacionais e o espaço geográfico, com ênfase à categoria analítica Lugar, sobretudo o escolar. Também, envolve o estudo dessas articulações cotidianas entre as políticas educacionais e espaço geográfico no período da pandemia da COVID-19, com base em documentos de políticas educacionais expedidos pelo Governo Federal. Ao encontro desses alcances articulamos o debate com o documento da base nacional comum curricular (BNCC), considerando sua implementação como orientação aos currículos escolares nesse contexto atípico. Nesse sentido, atentamos aos seus dispositivos, procurando compreender se contribuem ou não ao ensino no contexto remoto.

### **2 OBJETIVOS**

O objetivo geral da pesquisa envolve estudar os desafios e as possibilidades das políticas públicas educacionais brasileiras no espaço geográfico coetâneo, por meio do diálogo com as deliberações no contexto da pandemia COVID-19 e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a contribuir à qualificação das discussões e elaborações no âmbito da política educacional do país e às reflexões escolares acerca das práxis curriculares na Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Graduando em Geografia, Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, contato: [eduardo.costa@estudante.uffs.edu.br](mailto:eduardo.costa@estudante.uffs.edu.br) - Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE).

<sup>2</sup> Professora na Graduação e Pós-graduação na UFFS/SC, doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia, coordenadora do projeto de pesquisa, financiado por meio do edital N° 270/GR/UFFS/2020, [adriana.andreis@uffs.edu.br](mailto:adriana.andreis@uffs.edu.br).

### 3 METODOLOGIA

Na investigação, estão envolvidas duas dimensões de pesquisa: bibliográfica, com destaque para noções de educação Geográfica, lugar, cotidiano, políticas públicas e políticas educacionais; e documental, compreendendo documentos da política educacional como a BNCC e a LDB, além do estudo de documentos de políticas educacionais elaboradas durante a pandemia, como o Parecer Nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do dia 28 de abril de 2020. Por meio desta metodologia, buscamos vislumbrar as articulações com as imposições específicas da realidade do lugar, frente às políticas públicas educacionais, destacadamente, atentando aos documentos de política produzidos em decorrência da pandemia da COVID-19, que concomitantemente precisa se impor nos lugares, em articulação com a BNCC de distanciamento social, imposto neste período.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É no lugar, onde os sujeitos vivem o cotidiano (MASSEY, 2008), que surgem as demandas sociais, isto é, no lugar é que os sujeitos identificam problemas e necessidades e reivindicam soluções do Estado. A partir destas demandas sociais, o Estado atua, ou não, visando sanar esta necessidade levantada pela população, e como resultado desta atuação estatal, idealizam-se e implementam-se políticas públicas - ou não (MAINARDES, 2018; MELAZZO, 2017). Quando essas demandas sociais envolvem necessidades educacionais, resultam em políticas educacionais. A política educacional brasileira estrutura-se de modo fragmentado a partir de uma série de políticas (MAINARDES, 2018). Assim, a política educacional brasileira não é um documento, mas um complexo de políticas e documentos da esfera legal federal, estadual, municipal e local, articulados entre si e também todo o complexo que envolve esses documentos na realidade, seus resultados e consequências (FERREIRA E NOGUEIRA, 2015). Neste sentido, Mainardes (2018, p. 188) destaca que as políticas educacionais “[...] são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais [...]”, e podem (ou não) sanar a necessidade popular que a concebeu.

No Brasil, no que tange à Educação Básica, as esferas de poder municipal, estadual e federal têm suas competências concorrentes à educação delimitadas pela Constituição Federal (CF) de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e agem de acordo com as determinações que lhe competem, sem nunca romper a hierarquia de poder que tem a base na União e na CF. Assim, podemos compreender os impactos que uma política educacional infe-

re no espaço escolar, uma vez que este se subordina cumulativamente às três esferas do poder: união, unidades federativas e municípios, além das deliberações escolares. Paralelamente, podemos vislumbrar o poder que o lugar possui de se impor na construção ou na redefinição de políticas educacionais, tendo em vista que estas são criadas, mas cada lugar tem suas especificidades conjunturais. Também, é importante considerar que a política que nasce em diálogo com as demandas dos lugares, nem sempre é democrática, isto é, por vezes são medidas verticalizadas e autoritárias, e desconsideram as especificidades do lugar. A forma como essas políticas se materializa no lugar, por mais normatizadas que sejam, não é homogênea, pois cada lugar é singular, e se arranja de uma maneira específica diante destas políticas. Assim, o lugar se impõe na política educacional, e concomitantemente é influenciado por ela.

A pandemia de Covid-19, desvenda com maior lucidez essa interinfluência mútua e inescapável, entre as políticas educacionais e o lugar geográfico. Com a universalização das contingências à pandemia no início de 2020, escolas de todo o Brasil precisaram se adaptar a uma realidade remota. Medidas de adaptação da vida cotidiana tiveram de ser adotadas buscando o distanciamento social, e assim a mitigação da disseminação do vírus. Estas medidas foram implementadas em diversos setores, mas, sobretudo, a educação básica de caráter público foi impactada de modo mais acentuado pelas medidas de distanciamento social. A implementação e execução de métodos de ensino diferentes do convencional presencial, se demonstram como um campo político e pedagógico entremeado de desafios, limitações e tensões (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Estes agravos advêm da multiplicidade de sujeitos e lugares de um país continental como o Brasil, e das desigualdades que se expressam na realidade cotidiana dos mais de 47,9 milhões de estudantes de escolas de Educação Básica matriculados nas mais de 180 mil escolas (BRASIL, 2019). Nesta conjuntura o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de aulas presenciais pela modalidade remota enquanto durar a situação de pandemia, por meio da Portaria nº 343 no dia 17 de março de 2020. O mesmo ocorreu em diversos estados e municípios no Brasil e no exterior, de modo que estados, municípios e instituições de ensino passam à adaptação e elaboração da modalidade de ensino remoto.

Essa imposição verticalizada do ensino remoto nas escolas de Educação Básica no Brasil se deu por meio de políticas educacionais. Essas políticas, como vimos, inferem em impactos, consequências e resultados no lugar. No caso do ensino remoto, as problemáticas que o envolvem impactam a sociedade como um todo, mas sobretudo a juventude que está em processo de construção de suas bases de conhecimentos e referenciais nas escolas de educação básica. Como medida “emergencial” de manutenção das aulas nas redes públicas e privadas

de ensino no Brasil, o ensino remoto se transformou no novo normal durante a pandemia (SAVIANI; GALVÃO, 2021). No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 5/2020, que indica uma série de diretrizes para a implementação e execução da modalidade de ensino remoto no âmbito da esfera federal, e destaca a competência dos demais sistemas de ensino, como dos estados e municípios.

Relevantes são os argumentos do CNE para esta fragmentação na elaboração de diretrizes para o ensino remoto na Educação Básica, entre diversos atores envolvidos na educação brasileira. Segundo este conselho, deve-se considerar que os diversos estados e municípios brasileiros, apresentam taxas de contaminação por SARS-Cov-2 em condições diferentes e que, portanto, as medidas de mitigação e retomada no âmbito da educação, precisam ser *locais*. Destaca também as “fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira [...]”, como “[...] as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais [...]”, “[...] que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação [...]” (CNE, 2020, p. 3). O país enfrenta uma pandemia que demanda ações do Estado para a manutenção das aulas em uma modalidade remota. O CNE passa as diretrizes às instituições de ensino geridas pelo governo federal, e repassa às unidades da federação e municípios a incumbência de adaptar tais orientações às suas realidades, fragmentando o modo de atuação na modalidade de ensino remoto. O CNE expõe o lugar ao argumentar que cada escola possui uma dinâmica própria, que cada município e estado encontra situações únicas diante da pandemia e age de maneira igualmente peculiar diante destas adversidades, que as desigualdades estruturais do Brasil se manifestam de maneiras diversas, nos diversos lugares ao apontar a autonomia das redes, sistemas e escolas diante dos empecilhos da pandemia, demonstrando a importância da política do lugar, e em diversas outras menções. Diante da multiplicidade de realidades coetâneas do Brasil, uma ação unificada na adaptação, implementação e execução do ensino remoto, que desconsidere o lugar, suas singularidades e especificidades cotidianas, resultaria na intensificação das desigualdades educacionais do país. Essa deliberação encontra ainda fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece a autonomia dos atores educacionais, bem como as competências da união, estados, municípios e instituições de ensino, e a imposição à adaptação às peculiaridades e especificidades locais (BRASIL, 1996).

As desigualdades educacionais arguidas pelo parecer do CNE ao justificar a necessidade de decisões descentralizadas às políticas educacionais da pandemia respaldam-se na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reconhece tais desigualdades ao apontar que

“O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 15). Compreendendo que a BNCC tem como prazo para implementação 2021, portanto, em um contexto de suspensão de atividades escolares presenciais em decorrência da pandemia, substituídas por um modelo emergencialmente remotizado, são relevantes os apontamentos da BNCC sobre a “cultura digital” e o papel da escola no ensino dessa cultura ao apontar que a escola precisa se adaptar a essa nova realidade e, portanto, referia que a escola não estava preparada para uma emergencial remotização.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa permite concluirmos que o lugar geográfico, sobretudo a dimensão do lugar e as políticas educacionais, são mutuamente inter-relacionais. As políticas são instrumentos de poder que atuam no lugar escolar e inferem em resultados e consequências materiais e imateriais da vida cotidiana. Paralelamente, o lugar não é inerte às políticas, mas influencia, as deliberações educacionais, tanto em sua origem, como em sua implementação. A pandemia da COVID-19 desvenda com maior lucidez essas inter-relações e ainda explicitou as desigualdades educacionais naturalizadas historicamente, as quais a BNCC aponta. O ensino remoto, embora tenha sido argumentada como uma medida emergencial vem se demonstrando limitada tanto no âmbito da qualidade das aulas, quanto na possibilidade de acesso à educação e no respeito às especificidades da realidade do lugar. Do mesmo modo, a implementação da BNCC como política curricular precisa considerar os lugares em suas especificidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2019.
- FERREIRA, L.; NOGUEIRA, F. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. Belo Horizonte: **@ rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129.
- MAINARDES, Jefferson. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. *Laplage em revista*, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018. Disponível online em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275809>. Acesso em 10 ago. 2021.
- MASSEY, Doreen. *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2008.
- MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro de 2021.

**Palavras-chave:** Lugar geográfico; Educação Básica; BNCC; Ensino Remoto; COVID-19;  
**Nº de Registro no sistema Prisma:** PES-2020-0466 / **Financiamento:** UFFS